

***Analyse von akademischen Qualifizierungen von Beratern  
in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Deutschland:  
Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf das  
Kompetenzprofil von Schiersmann***

*(An analysis of academic qualifications for career guidance  
practitioners in Germany: Differences and similarities with a focus  
on Schiersmann's competence profile)*

---

Bachelorarbeit zur Erlangung des akademischen Grades

**Bachelor of Arts (B.A.)**

im Fach Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin

eingereicht von  
Carolin Kleeberg

Erster Gutachter: Herr Prof. Dr. Bernd Käßlinger  
Zweite Gutachterin: Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Berlin, den 12. Januar 2015

## ***Inhaltsverzeichnis***

	Seite
<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2. Beratung im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung</b>	<b>4</b>
2.1 Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen und die Bedeutung von Beratung	4
2.2 Bildungsberatung – ein heterogenes Feld	5
2.3 Eingrenzung des Feldes Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung	6
2.4 Systemisches Verständnis von Beratung	8
<b>3. Kompetenzen und Kompetenzprofile in der Bildungsberatung</b>	<b>11</b>
3.1 Kompetenzbegriff und Kompetenzverständnis	11
3.2 Kompetenzprofile und ihre Relevanz	13
3.3 Das Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung des Projektteams um Schiersmann	15
<b>4. Qualifizierungen für Beratende in Beruf, Bildung und Beschäftigung in Deutschland</b>	<b>18</b>
4.1 Vorliegende Beschreibungen und Analysen von Qualifizierungen für Bildungsberatende	19
4.2 Analyse von akademischen Qualifizierungen für Bildungsberatende in Deutschland	22
4.2.1 Kriterien zur Auswahl der Qualifikationsangebote	23
4.2.2 Überblick über die akademische Qualifikationslandschaft	24
4.2.3 Methoden der Analyse des erwarteten Kompetenzerwerbes	27
4.2.4 Ergebnis der Analyse im Überblick	29
4.2.5 Detailanalysen ausgewählter Qualifikationen	34
<b>5. Fazit und Ausblick</b>	<b>41</b>
<b>6. Literaturverzeichnis</b>	<b>45</b>
<b>7. Abbildungsverzeichnis</b>	<b>47</b>
<b>8. Liste der Internetquellen der Anbieter</b>	<b>48</b>
<b>9. Anhänge</b>	<b>49</b>

## **1. Einleitung**

Im Zeitalter der Wissensgesellschaft und der sich immer stärker vollziehenden Emanzipation des Individuums von vorbestimmten Lebensläufen verändert sich der Anspruch an das Individuum seine Berufsbiografie selbst in die Hand zu nehmen. Was auf der einen Seite einen sozialen Fortschritt darstellt, wirkt sich auf der anderen Seite in einer hohen Selbstverantwortung, (Weiter-) Lernbereitschaft über die Lebensspanne, brüchigen Lebensläufen und damit einhergehenden Unsicherheiten aus. Die Erwartungen an die Flexibilität sowie Eigenaktivität der ArbeitnehmerInnen wächst stetig bei gleichzeitiger Prekarisierung der Arbeitsbedingungen. Die Notwendigkeit sich permanent an tiefgreifende globale Veränderungen anzupassen, um im sozialen und beruflichen Umfeld bestehen zu können, steht im Gegensatz zu klassischen Berufsbiografien, welche einem vorhersehbaren Verlauf folgten. Um diesen gesellschaftlichen Wandel bewältigen zu können, ist ein Beratungsangebot nötig, das den komplexen Anliegen der Ratsuchenden, von angeleiteter Selbsthilfe bis hin zur intensiven individuellen Betreuung, gerecht werden kann. Von der Ausbildung und der Kompetenz der Beratenden hängt ab, ob sie in der Lage sind, adäquat auf dieses breite Spektrum an Anforderungen reagieren zu können. In internationalen Studien (vgl. u.a. Sultana 2004, CEDEFOP 2010) wird konstatiert, dass die Qualifizierung des Großteils der Beratungsfachkräfte keine Feldspezifik aufweist, sondern von sehr heterogenen Ausbildungs- und Qualifikationsprofilen geprägt ist. Auch der Zugang zur Beratungstätigkeit unterliegt keinen strengen Vorgaben bezüglich erforderlicher Ausbildungsinhalte und Kompetenzen. Der internationale Trend der Beratendenqualifizierungen geht jedoch hin zu wissenschaftlichen Fachausbildungen auf Hochschulebene.

Auch in Deutschland gibt es keine einheitliche und rechtlich anerkannte Ausbildung und ebenso wenig geregelte Zugangsvoraussetzungen für das Berufsfeld Bildungs- und Berufsberatung<sup>1</sup>. Eine Transparenz in Bezug auf die Beratendenqualifikation, die Ratsuchende erwarten können und die BeraterInnen benötigen, ist demnach nicht gegeben.

Aufgrund dieser aktuellen Situation ist das Ziel dieser Arbeit, Transparenz bezüglich der im Trend liegenden akademischen Qualifikationsangebote für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Deutschland zu schaffen. Mit einem Überblick über die Qualifikationsland-

---

<sup>1</sup> Innerhalb dieses Textes wird sich auf den Bereich der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung bezogen. Für eine bessere Lesbarkeit wird zum Teil der Begriff „Bildungs- und Berufsberatung“, „Bildungsberatung“ oder „Beratung“ verwendet.

<sup>2</sup> Auch wenn das Systemische Kontextmodell von Beratung und das später vorzustellende Kompetenzprofil für Beratende als Verbundprojekt innerhalb des „Offenen Koordinierungsprozesses Beratungsqualität“ entstanden ist, so wird für die bessere Lesbarkeit und aufgrund ihrer Wortführung und ihres Einflusses im Forschungspro-

schaft sollen die formalen Aspekte und der erwartete Kompetenzerwerb durch die Qualifizierungen im Mittelpunkt einer Analyse stehen.

Ein Forschungsteam der Universität Heidelberg um Christiane Schiersmann und das Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nachfolgend: nfb) haben im Laufe der letzten Jahre kontinuierlich an einem wissenschaftlich fundierten Kompetenzprofil unter der Einbeziehung feldspezifischer Experten gearbeitet, welches seit 2013 mit einem systematischen und detaillierten Katalog von Kompetenzen für eine professionelle Beratung ausgestattet ist und als Grundlage für Anforderungsprofile und die Gestaltung von Aus- und Weiterbildungsprogrammen für Beratungsfachleute dienen kann. Dieses Kompetenzprofil soll als Referenzrahmen zum Abgleich mit den Studieninhalten der akademischen Ausbildungsprogramme in Deutschland genutzt werden, die zuvor über eine Onlinerecherche anhand von relevanten Kriterien ausgewählt wurden. Um festzustellen, inwieweit diese Qualifikationen die Grundlagen zur Entwicklung der im Kompetenzprofil dargestellten Kompetenzen für Bildungs- und BerufsberaterInnen vermitteln, sollen anhand eines Codierungsprozesses die Modulbeschreibungen der Angebote mit den einzelnen Kategorien des Kompetenzprofils abgeglichen werden. So kann ein Überblick erstellt werden, welcher nicht nur relevante akademische Qualifikationsangebote in Deutschland mit Ihren formalen und inhaltlichen Aspekten abbildet, sondern auch einen Einblick in die Möglichkeiten des Kompetenzerwerbes gibt.

Es liegen bereits Untersuchungen und Analysen der Aus- und Weiterbildungslandschaft Deutschlands vor (vgl. Ertelt 2006/2007, Feider 2007, Schiersmann 2008 und Cuvry 2009), die zwar aufgrund von politischen und gesellschaftlichen Veränderungen etwas an Aktualität verloren haben, aber dennoch einen fundierten Beitrag zur Bestandsaufnahme der Bildungswege geleistet haben. Da allerdings davon ausgegangen werden kann, dass sich die Ausbildungslage seit den letzten Erhebungen verändert hat, ist eine Aktualisierung der Erkenntnisse nötig.

Gerade aufgrund der fehlenden einheitlichen Standards in der Beratendenqualifikation und insbesondere mit Blick auf die Heterogenität des Ausbildungsmarktes, ist es wichtig, zu überprüfen, wie die Qualifizierungsmöglichkeiten aussehen, was die Lehrinhalte und Lernziele sind. Mit dieser Analyse soll überprüft werden, ob und in welcher Breite Kompetenzen gefördert werden, die nach aktueller Expertenmeinung relevanter Akteure im Feld der Bildungsberatung für wichtig und grundsätzlich für die adäquate Bewältigung der Beratungsanforderungen erachtet werden. Übereinstimmungen und Abweichungen können sichtbar gemacht werden und eventuelle Entwicklungsbedarfe innerhalb der Qualifikationslandschaft aufgezeigt werden. Gleichzeitig können die Ergebnisse Anhaltspunkte liefern, die es InteressentInnen für

eine Qualifikation im Bildungs- und Berufsberatungsbereich erleichtern sollen, aufgrund der aufgezeigten formalen Aspekte und der Kompetenzgewichtung eine fundiertere Entscheidung treffen zu können.

Der Text geht einleitend auf die gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen ein, welche den Kontext für und die Anforderungen an Beratende vorgeben. Daraufhin folgt eine Einführung in verschiedene Definitionen von Beratung im Bereich der Bildungs- und Arbeitswelt und es wird das Beratungsverständnis der Forschungsgruppe vorgestellt, welches die Basis der weiteren Ausführungen bilden wird (Kap. 2).

Da der Fokus dieser Arbeit auf der Betrachtung von Kompetenzen liegt, folgt im zweiten Teil (Kap. 3) eine Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff, seiner Genese und Definitionsmöglichkeiten. Es schließt sich eine Betrachtung von Kompetenzerfassungsmodellen und der Relevanz von Kompetenzprofilen an. Der Kern des Kapitels bildet die Vorstellung des Kompetenzprofils der Projektgruppe um Schiersmann, welches die Grundlage für die darauffolgende Analyse darstellt.

Im vierten Kapitel wird zunächst der wissenschaftliche Stand zum Thema vorgestellt, an welchem sich die Untersuchung der aktuellen deutschen Qualifikationslandschaft für Beratende im Hinblick auf den Hochschulbereich unter formalen Gesichtspunkten anschließt. Nach der Vorstellung der Methode des Codierens folgt die Darstellung und Besprechung der Analyseergebnisse in Hinblick auf deren Übereinstimmung mit oder Abweichung vom Kompetenzprofil.

Im Schlussteil werden die Ergebnisse noch einmal zusammenfassend dargestellt und in Bezug auf die Fragestellung kritisch reflektiert. Die Relevanz für verschiedene Gesellschaftsebenen sowie offene Fragen werden aufgezeigt.

## **2.     *Beratung im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung***

Bildungsberatung gewinnt aufgrund gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen stetig an Bedeutung und ist zur Bewältigung der Herausforderungen unserer heutigen Zeit ein wichtiges Unterstützungsangebot für Menschen bei Bildungsentscheidungen, bei Fragen ihrer beruflichen Entwicklung und bei der Suche nach Beschäftigungsmöglichkeiten geworden (Schiersmann/Weber/Petersen 2013b). Im Folgenden werden die Einflussfaktoren für den Bedeutungszuwachs von Beratung im Bildungs- und Berufsbereich aufgezeigt.

### **2.1 *Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen und die Bedeutung von Beratung***

Aufgrund der Globalisierung, der Technologisierung und des ökologischen Wandels bilden sich neue Berufsbereiche heraus, Arbeitsmodelle passen sich dem ständig im Wandel begriffenen Arbeitsmarkt an und die Unsicherheiten bezüglich arbeitsweltbezogener Entscheidungen sowie die Unberechenbarkeit der Lebens- und Karriereplanung für den und die Einzelne/n nimmt zu. Hinzu kommt, dass dem Individuum mehr und mehr die Verantwortung zur Entwicklung der eigenen Berufslaufbahn auferlegt wird. Bislang wurde Bildungs- und Berufsberatung hauptsächlich bei Übergängen, etwa von Schule zu Beruf, bei Erwerbslosigkeit oder Wiedereinstieg, in Anspruch genommen. Doch aufgrund der Notwendigkeit der veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ist es notwendig geworden, dass Beratung für alle Menschen über die gesamte Lebensdauer hinweg zur Verfügung steht (vgl. OECD/EU 2004). Unter diesen Rahmenbedingungen nimmt nicht nur die Bedeutung der Bildungs- und Berufsberatung zu, sondern auch die Anforderungen an die BeraterInnen steigen.

Auch im politischen Bereich ist die Bedeutung der Bildungs- und Berufsberatung gestiegen. In Reaktion auf die globalen Herausforderungen und der Entwicklung zur Wissensgesellschaft wurde mit der Lissabon-Strategie im Jahr 2000 durch die Europäische Kommission die Strategie des lebenslangen Lernens formuliert, die weitreichende Auswirkungen auf die bildungspolitische Ebene hatte. Zur Umsetzung der Strategie wurde der lebensbegleitenden Beratung eine Schlüsselrolle zugeschrieben. Ein hochwertiges lebensbegleitendes Beratungsangebot wird als ein zentraler Bestandteil der Strategien für allgemeine und berufliche Bildung und zur Verbesserung der Beschäftigungschancen gesehen und sollte somit das Vorhaben der

Europäischen Union, bis 2010 zum dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu werden, unterstützen (vgl. Rat der Europäischen Union 2004). Es entstanden zahlreiche Initiativen und Netzwerke, um auf die Relevanz der Beratung nachhaltig aufmerksam zu machen und um die Entwicklung, den Ausbau sowie die Verbreitung relevanter Systeme und Praktiken zu fördern (vgl. u.a. ebd., OECD/EU 2004, CEDEFOP 2010).

Anhand dieser Entwicklung sind die Erwartungen der politischen Akteure an Beratung im Feld von Bildung, Beruf und Beschäftigung sehr hoch. Die lebensbegleitende Beratung soll zur wirtschaftlichen Entwicklung, der Effizienz der Arbeitsmärkte sowie der beruflichen und geografischen Mobilität in der Europäischen Union beitragen und soll berufliche Bildung sowie die Entwicklung des Humankapitals und der Arbeitskräfte unterstützen (Rat der Europäischen Union 2004). Im Folgenden soll Beratung im Hinblick auf Formate, Anwendungsgebiete und unterschiedlicher Anforderungen charakterisiert werden.

## ***2.2 Bildungsberatung – ein heterogenes Feld***

Beratung im Allgemeinen findet in sämtlichen Berufsfeldern Anwendung. Angefangen von Betreuung, über das Gesundheitswesen, bis hin zur Psychotherapie fungiert Beratung als „Querschnittsmethode“ (Nestmann et al. 2004, S. 34). Im speziellen Bereich der Bildungsberatung eröffnet sich ein vielseitiges und komplexes Feld, welches sich in der Verschiedenartigkeit der Formate und Anwendungsgebiete sowie in der Intensität der Beratungsanforderungen widerspiegelt.

Nach einer Studie von Schiersmann und Remmele (2004) lassen sich personenbezogene und organisationsbezogene Beratung unterscheiden. Erstere bilden den Bereich Weiterbildungs-Kompetenzentwicklungsberatung und Lernberatung ab und finden z.B. als Bildungslaufbahnberatung an Schulen oder als Studienberatung an Hochschulen statt. Auch Ausbildungsberatung und die Beratung von Erwerbspersonen gehören zu dieser Form der Beratung. Letztere schließt Qualifizierungsberatung für Betriebe sowie Organisationsberatung für Weiterbildungseinrichtungen ein und deckt damit u.a. Beratungsangebote innerhalb der Personalentwicklung in Betrieben und Qualifizierungsfragen in kleinen- und mittleren Unternehmen ab. Als Grundlage für diese Arbeit wird sich jedoch auf die personenbezogene Beratung fokussiert.

Schlüter (2010) unterscheidet im nächsten Schritt einzelne Formate von Bildungsberatung von Lernberatung über Kursberatung und Karriereberatung hin zu Coaching, Mentoring und kollegialer Beratung sowie Mediation, je nach Anliegen der Ratsuchenden.

Da Beratung immer an den Beratungsaufträgen der Ratsuchenden ansetzen sollte (Sauer-Schiffer 2004, S. 50), ergeben sich unterschiedliche Arten von Anforderungen an die BeraterInnen. Eine mögliche Typologie der Bildungsberatung in dieser Hinsicht liefern Gieseke und Opelt (2004) auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung von Beratungsgesprächen. Hier wurde eine Mischform von drei Grundtypen des Vorgehens innerhalb der Beratungsgespräche herausgestellt, die zu Beginn des Gespräches von den Beratenden ermittelt werden. Es kann demnach je nach Störungstiefe in informative, situative und biografieorientierte Beratung unterteilt werden.

Bei Typ I, der informativen Beratung, geht es aus Sicht der BeraterInnen um die Bereitstellung von Informationen für die Ratsuchenden, um bildungs- und berufsspezifische Alternativen und Entscheidungsmöglichkeiten aufzuzeigen (ebd. S. 37). Die situative Beratung geht anhand der Beschreibung der Ratsuchendensituation aus, welcher ein Weiterbildungswunsch zugrunde liegt, der allerdings noch nicht konkretisiert wurde (ebd. S. 41). In der biografieorientierten Beratung wird sich darauf konzentriert, Weiterbildungs- oder Berufsinteressen „aufzuspüren“, Widersprüche in der beruflichen Laufbahn aufzuklären und (Weiter-)Bildungsinteressen für neue Lebenslaufentwürfe zu erschließen (ebd. S. 47). Bei diesem Beratungstyp kann der Übergang zur Therapie fließend sein. Wenn die Situation oder die Probleme der ratsuchenden Person nicht durch (Weiter-)Bildung gelöst werden können, sollte sie an andere Stellen weiterverwiesen werden. Anhand dieser Typologisierung allein lässt sich bereits erkennen, wie komplex die Dienstleistung der Beratung ist. Ein hoher Grad an Flexibilität in Verbindung mit kreativen und auf den/die Ratsuchende/n bezogenen Problemlösefähigkeiten wird hier dem Beratungspersonal abverlangt. Was allerdings Beratung ausmacht und wie sie definiert werden kann, wird im folgenden Abschnitt geklärt.

### ***2.3 Eingrenzung des Feldes Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung***

Im Kontext der gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen sind in der Wissenschaft viele Versuche unternommen worden, das Feld der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigungen einzugrenzen.



Im Allgemeinen kann Beratung in diesem Bereich als Kommunikations- und Interaktionsprozess zwischen BeraterIn und Ratsuchendem gesehen werden, bei dem Hilfe zur Selbsthilfe im Vordergrund steht und ein gemeinsamer Austausch- und Reflexionsprozess oder die Informationsweitergabe zur Lösung eines Problems beitragen soll (Sauer-Schiffer 2004, S. 11). Mit Hilfe zur Selbsthilfe wird hier der Fokus im Sinne des lebenslangen Lernens vor allem auf die zukunftsweisende Wirkung gelegt, indem Beratung es Ratsuchenden ermöglichen soll, im Laufe des Lebens selbstbestimmt Entscheidungen im Bildungs- und Berufsbereich treffen zu können. Auch die Reflexion der/s Ratsuchenden im Beratungsprozess spielt eine große Rolle, vor allem in Verbindung mit der gemeinsamen und gleichberechtigten Entwicklung von Lösungen, damit die Ratsuchenden sich mit den Ansätzen identifizieren können (vgl. Schiersmann 2011).

Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird die Definition des Rates der Europäischen Union als Grundlage dienen, da diese vom Projektteam um Schiersmann zur Eingrenzung des Beratungsfeldes genutzt wird und somit die Basis für die im Analyseteil dieses Textes verwendeten Modelle ausmacht.

Vor dem Hintergrund des lebensbegleitenden Lernens erstreckt sich Beratung auf eine Vielzahl von Tätigkeiten [...], die Bürger jeden Alters in jedem Lebensabschnitt dazu befähigen, sich Aufschluss über ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Interessen zu verschaffen, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsentscheidungen zu treffen sowie ihren persönlichen Werdegang bei der Ausbildung, im Beruf und in anderen Situationen, in denen diese Fähigkeiten und Kompetenzen erworben und/oder eingesetzt werden, selbst in die Hand zu nehmen (Rat der Europäischen Union 2004, S. 2).

Diese Definition verweist auf die Notwendigkeit des Beratungsangebotes in allen Lebensphasen, über die klassische Vorstellung der Übergangsberatung hinaus tätig zu sein. Auch hier weist der Fokus auf die zukünftige Handlungsfähigkeit, den eigenen Lebenslauf gestalten zu können.

Die Zielsetzungen, die professioneller Beratung zugrunde liegen sollten, sehen die Akteure des „Offenen Koordinierungsprozesses“ (nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität 2011, S. 11) auf verschiedenen Ebenen. Auf der individuellen Ebene dient Beratung der bildungs- und berufsbiografischen Gestaltungskompetenz und damit zur Erhöhung der Bildungsbeteiligung und der Beschäftigungsfähigkeit. Auf der bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Ebene werden Beiträge zur Effektivität und Effizienz des Arbeitsmarktes geleistet. Auf der gesell-

schaftlichen Ebene fördert Beratung das Ziel, die gesellschaftliche Teilhabe zu erhöhen und ausgegrenzten Gruppen zu sozialer Integration zu verhelfen.

An dieser Stelle stellt sich die Frage danach, wie ein Beratungsmodell aussehen kann, welches diese Ziele und Erwartungen auf allen Ebenen abdecken möchte. Im nächsten Kapitel wird ein solches Modell von Beratung vorgestellt: das systemische Kontextmodell von Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Dieses wurde im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten und gemeinsam vom nfb und der Forschungsgruppe Beratungsqualität um Christiane Schiersmann am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Heidelberg<sup>2</sup> durchgeführten Projektes „Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung“ entwickelt. Dieser Vorgang wurde unter Einbezug der Expertenmeinungen aller relevanten Akteure des Beratungsfeldes aus Politik, Verwaltung, Wissenschaft und von Beratungsanbietern Deutschlands als „Offener Koordinierungsprozess“ gestaltet. Im nächsten Abschnitt wird dieses Beratungsmodell vorgestellt, da es die Grundlage für das ebenfalls in diesem Rahmen entstandene und im Analyseteil dieses Textes zum Einsatz kommende Kompetenzprofil für Beratende bildet.

## ***2.4 Systemisches Verständnis von Beratung***

Um den gesellschaftlichen Entwicklungen des neuen Jahrtausends, die durch Globalisierung, ständigen Wandel technischer und gesellschaftlicher Trends, Unsicherheiten und Vieldeutigkeit geprägt sind, zu begegnen, schätzen Schiersmann et al. Entscheidungsstrategien basierend auf monokausalen Zusammenhängen sowie lineare Erklärungsmodelle als nicht mehr zeitgemäß ein, um den Herausforderungen der Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung gerecht zu werden. Der systemische Ansatz in Bezug auf Bildungsberatung hingegen stellt die Einflüsse von Zusammenhängen, Mustern und Regeln nicht nur auf individueller sondern auch auf organisationaler und gesellschaftlicher Ebene bei der Entscheidungsfindung ins Zentrum (vgl. 2008, S. 15). Denn Bildungs- und Berufsentscheidungen werden nicht nur aufgrund persönlicher Interessen oder Dispositionen getroffen, sondern werden auch durch das Lebensumfeld und den organisationalen sowie gesellschaftlichen Kontext beeinflusst (ebd.).

---

<sup>2</sup> Auch wenn das Systemische Kontextmodell von Beratung und das später vorzustellende Kompetenzprofil für Beratende als Verbundprojekt innerhalb des „Offenen Koordinierungsprozesses Beratungsqualität“ entstanden ist, so wird für die bessere Lesbarkeit und aufgrund ihrer Wortführung und ihres Einflusses im Forschungsprozess im weiteren Textverlauf z.T. „das Projektteam um Schiersmann“ synonym für alle Akteure des Entstehungsprozesses aufgeführt werden.

Diesem Umstand will das systemische Kontextmodell des Projektteams um Christiane Schiersmann Rechnung tragen.

Wie in Abbildung 1 dargestellt, unterscheidet das systemische Kontextmodell von Beratung folgende drei Ebenen: Das Beratungssystem als individuelle Ebene, den organisationalen und den gesellschaftlichen Kontext.

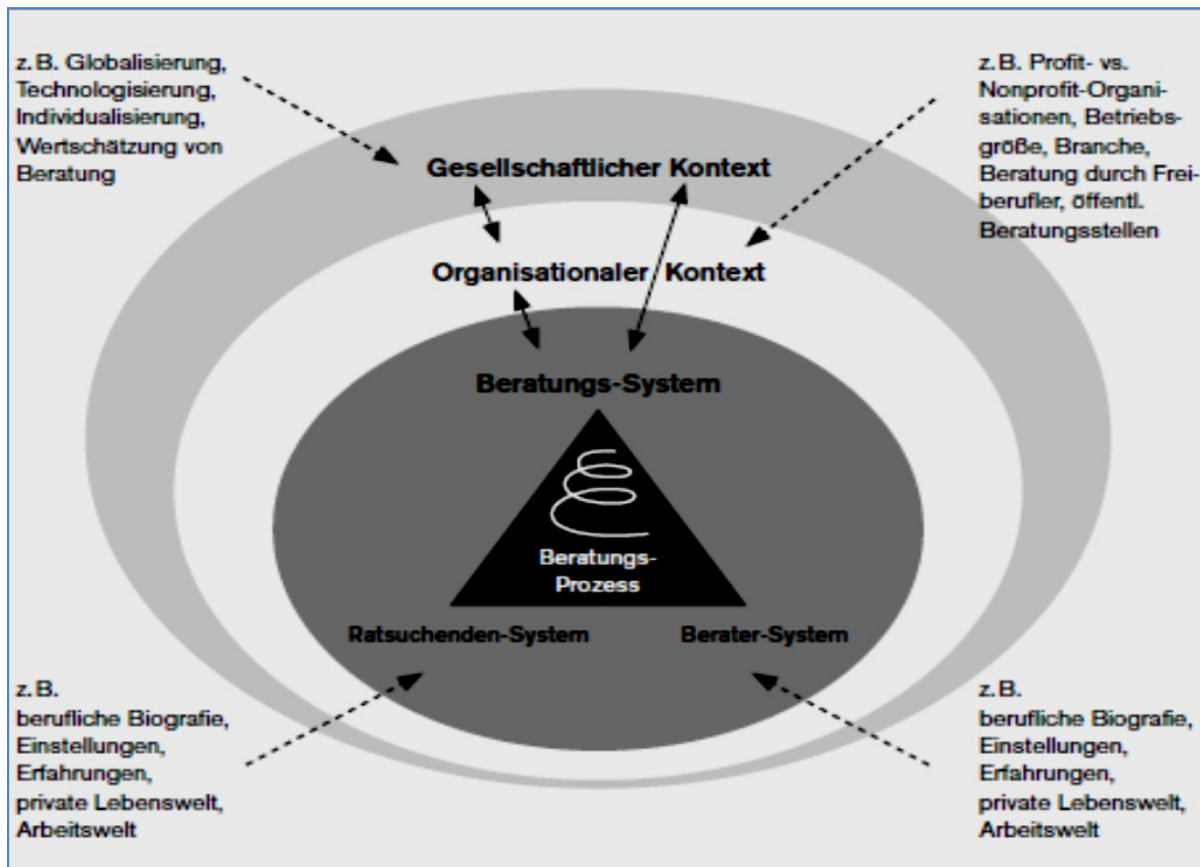


Abb. 1: Systemisches Kontextmodell von Beratung (Quelle: Schiersmann/Weber/Petersen 2013b)

Den Kern des systemischen Beratungsmodells bildet der Beratungsprozess mit der Interaktion zwischen den Teilsystemen der ratsuchenden und der beratenden Person(en). Die beiden teilnehmenden Parteien ergeben mit ihren jeweiligen Ressourcen, beeinflusst durch die eigenen biografischen Lebens- und Arbeitswelterfahrungen, das übergeordnete Beratungs-System. Zu den Merkmalen professioneller Beratung auf dieser Ebene gehört, dass sich beide Parteien auf Augenhöhe begegnen und die Kompetenzen der/s anderen anerkennen. Die Beratung sollte freiwillig und ergebnisoffen sein und die zu beratende Person mit seinen oder ihren Interessen und Bedürfnissen im Mittelpunkt stehen. Außerdem sollte der Beratungsprozess über die Informationsvermittlung hinaus gehen und zum Reflektieren anregen, damit eine Entscheidungsfindung stattfinden kann (vgl. nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität 2011, S. 10).

Der organisationale Kontext bezieht sich sowohl auf die Rahmenbedingungen der Beratungsorganisation (z.B. Finanzierung, personelle Ausstattung, Leitbild) als auch auf die organisationalen Bedingungen der ratsuchenden Person, wie z.B. die Entwicklungsmöglichkeiten innerhalb des Arbeitsplatzes oder die Art der Anstellung. Auf dieser Ebene beinhaltet professionelle Beratung ein Beratungssetting, welches durch das Schaffen von Transparenz (z.B. Vorstellung des Beratungsauftrages/des Leitbildes), ggf. Erstellung eines Kontraktes und der Klärung des Auftrages verbunden ist (ebd.).

Auf der gesellschaftlichen Ebene beeinflussen z.B. die Rahmenbedingungen des Arbeitsmarktes, die Einflüsse der Globalisierung, die gesellschaftlichen Strukturen im Bereich der Bildung und des Arbeitsmarktes oder die Anerkennung bestimmter Bildungsabschlüsse und Zertifikate die Beratung.

Die organisationale und gesellschaftliche Ebene findet bei vielen Beratungsmodellen nur schwache oder keine Berücksichtigung (vgl. Schiersmann 2013, S. 31). Dies ist dem Umstand geschuldet, dass sich Beratungsmodelle bisher stark auf Persönlichkeitsmerkmale bezogen und deshalb der Fokus auf Eigenschaftsorientierung lag. Ein Beispiel ist u.a. der klientenzentrierte Ansatz, bei dem der intensive Beziehungsaufbau zwischen Beratendem und Ratsuchendem genauso im Mittelpunkt steht, wie die emotionale Befindlichkeit, die dem Ratsuchenden für die Problemlösung im Weg steht (siehe u.a. Rogers et al. 2012). Auch der lösungsorientierte Ansatz, der die individuellen Ressourcen des Ratsuchenden fokussiert, um teilweise verschüttete oder unbekannte Stärken und Kompetenzen vor Augen zu führen (u.a. Bamberger 2010), ist eher auf die individuelle Ebene ausgerichtet. Für die eingangs erläuterten, komplexen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ist dies allerdings nicht ausreichend. Einen umfassenderen Blick in die Prozesse der Beratung versucht somit das systemische Kontextmodell mit seinen drei Ebenen zu erreichen.

Da die nationalen und internationalen Systeme und Qualifikationen der Bildungsberatung sehr unterschiedlich sind (vgl. Sultana 2004/CEDEFOP 2010 und folgendes Kapitel), sehen verschiedene politische Initiativen eine Ausrichtung auf Kompetenzen als notwendig an, da ihnen eine Schlüsselrolle zur Qualifizierung des Beratungspersonals zugeschrieben wird (vgl. ebd.). Es braucht jedoch eine ganzheitliche Sicht von Beratung, die PraktikerInnen befähigt, Kompetenzen in allen drei bedeutenden Ebenen der Beratung ein adäquates Beratungshandeln auszubilden. Deswegen werden im folgenden Kapitel die Begriffe Kompetenz und Kompetenzprofil geklärt, bevor das spezielle Kompetenzprofil erläutert wird, welches der Analyse der Qualifikationslandschaft Deutschlands zugrunde liegen wird.

### ***3. Kompetenzen und Kompetenzprofile in der Bildungsberatung***

Wie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt, ist Bildungs- und Berufsberatung eine anspruchsvolle und gleichzeitig verantwortungsvolle soziale Dienstleistung, die entsprechende professionelle Kompetenzen erfordert. Eine wichtige Aufgabe im Hinblick auf die Qualitätssicherung in diesem Handlungsfeld ist daher eine klare Definition der Kompetenzen von BeraterInnen und die Stärkung des professionellen beruflichen Handelns der BeraterInnen.

In der Bildungs- und Berufsberatung Tätige haben nicht nur im europäischen und weltweiten Vergleich einen heterogenen Ausbildungshintergrund, sondern auch innerhalb einzelner Nationen (Sultana 2004). Auch gehört die Beratung teilweise nicht zur Hauptaufgabe von PraktikerInnen (für Deutschland vgl. Schiersmann 2009). In der beratungspolitischen Debatte wird allerdings stark davon ausgegangen, dass die Effizienz der Bildungs- und Berufsberatung in großem Maße von den Kompetenzen der Beratungsfachkräfte abhängt (u.a. OECD 2004). Für Tätige in diesem Berufsfeld (Ratsuchende, Anbieter etc.) wäre es deswegen wichtig, dass es transparente und nachvollziehbare sowie anerkannte Kriterien und Ausbildungsstandards gäbe (vgl. Steiner/Poschalko 2011, S. 9). In diesem Sinne wird nachfolgend der Kompetenzbegriff erläutert, sowie eine Abgrenzung und die Bedeutung von Kompetenzprofilen geleistet, um letztendlich auf das Kompetenzprofil des Projektteams um Schiersmann einzugehen.

#### ***3.1 Kompetenzbegriff und Kompetenzverständnis***

„Wer auf die Kompetenzdefinition hofft, hofft vergeblich.“, meinten Erpenbeck und Heyse (1996, S. 2) und verwiesen damit auf den Umstand der inflationären Verwendung des Begriffes Kompetenz in den verschiedensten Fachdisziplinen, sei es Erziehungswissenschaft, Psychologie oder Betriebswirtschaftslehre, der eine einheitliche und disziplinübergreifende Definition des Kompetenzbegriffes unmöglich macht. Hinzu kommt die fehlende Trennschärfe zu benachbarten Begriffen wie z.B. der Qualifikation.

Etymologisch lässt sich aus dem lateinischen Substantiv „competentia“ (auf Deutsch: Zusammentreffen) und dem Adjektiv „competens“ (auf Deutsch: angemessen) die Bedeutung von Kompetenz als angemessenes Handeln beim „Zusammentreffen situativer Erfordernisse und dem individuell zur Verfügung stehenden Potenzial an Kenntnissen, Fertigkeiten etc.“ (Gnahs 2010) ableiten. Noam Chomskys Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz hat seit 1973 die Kompetenzdiskussion geprägt. In seinen sprachwissenschaftlichen

Überlegungen unterschied er zum ersten Mal zwischen der Kompetenz als zugrundeliegendes Potenzial und der Performanz als tatsächlich wahrnehmbares Handeln, welches auf die Kompetenz schließen lässt (vgl. Chomsky 1973). Viele Theoretiker sind sich heute darin einig, dass Kompetenz die Befähigung zur Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen darstellt, bei der neben Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen auch Einstellungen und Werte einer Person eine große Rolle spielen (vgl. u.a. Gillen und Dehnbostel 2005; Staudt et al. 2003; Arnold 2001; Klieme et al. 2007; Jung 2010).

Um Qualifikation und Kompetenz voneinander abzugrenzen, beschreibt Gnahn Qualifikationen als „definierte Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten, die in organisierten Qualifizierungs- und Bildungsprozessen vermittelt werden“ (2010, S. 21). Im Gegensatz zu Qualifikationen lassen sich Kompetenzen, als Befähigung in komplexen Situationen angemessen zu handeln, nicht durch Prüfungen evaluieren und testieren, sondern können am besten in der Performanz sichtbar gemacht werden.

Da sich in dieser Untersuchung auf das Kompetenzprofil von Schiersmann und Weber (Stand nach der Überarbeitung 2013) bezogen wird, ist im Folgenden das Kompetenzverständnis dieser Forschergruppe für den weiteren Text maßgeblich. Sie entschieden sich für das Kompetenzkonzept aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen, die mit einem Verlust der Standardisierbarkeit beruflicher Tätigkeiten und der Entwertung von Fachwissen und Routineabläufen einhergehen und das Qualifikationskonzept dem nicht gerecht werden kann (Schiersmann/Weber 2013, S. 196). Da es sich auch bei Beratung um eine komplexe und nicht planbare Dienstleistung handelt, legt die Forschergruppe die Kompetenzdefinition der OECD zugrunde, welche im Zuge des DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies)–Projektes 2005 erstellt wurde und bezeichnet Kompetenz dahingehend als:

umfassende Fähigkeit einer Person, in komplexen Situationen Anforderungen durch die Aktivierung von Fachwissen, Erfahrungen, Gefühlen, Werten, Interessen und Motivation zu erkennen und eigenverantwortlich, situationsangemessen und zielgerichtet zu handeln (Schiersmann/Weber/Petersen 2013a, S. 197).

Zu den Spezifika dieses performanzorientierten Kompetenzkonzepts gehören dementsprechend die Handlungsorientierung mit einer einhergehenden Befähigung zum angemessenen Umgang mit Anforderungen, die Subjektorientierung ausgerichtet auf die Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten eines Individuums sowie ein ganzheitliches Verständnis von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen im Gegensatz zum fachlichen Fokus des Qualifikationskon-

zeptes. Des Weiteren ist der Kompetenzbegriff auf die Reflexionsfähigkeit der eigenen Handlung sowie die Selbstorganisationsfähigkeit des Individuums und somit dessen Selbstentfaltungsmöglichkeiten ausgerichtet (vgl. Schiersmann et al. 2008, S. 94).

### ***3.2 Kompetenzprofile und ihre Relevanz***

Mit der Konjunktur des Kompetenzbegriffes stieg auch das Interesse an der Beschreibung, der Erfassung und der Beurteilung von Kompetenzen. Auch im Bereich der Kompetenzen, die Bildungsberatende haben sollten, ist dieses Interesse groß. Dies gibt Anlass zum Trend von Kompetenzprofilen, die das Wissen und die Fähigkeiten für die Berufsgruppe transparent machen sollen. Man erhofft sich, dass diese Modelle eine Vorgabe für die Entwicklung von Ausbildungsprogrammen dienen kann, fehlende Kompetenzen bei Praktikern erkennen hilft und gemeinsame Standards zu sichern (vgl. Sultana 2009). In diesem Zusammenhang ist es wichtig, eine Abgrenzung zwischen Modellen vorzunehmen, die dies leisten wollen, allerdings im Sprachgebrauch oft diffuse Verwendung erfahren.

Lattke und Sgier (2012) nehmen eine Unterscheidung von Kompetenzprofil und Qualifikationsrahmen vor und beschreiben den Qualifikationsrahmen als ein Instrument zur Einstufung von Abschlüssen und Zertifikaten innerhalb von Niveaustufen. Die Einordnung der Stufen ist abhängig vom Niveau der Kompetenzen, die eine Person durch einen Abschluss oder Zertifikat erworben hat. Da sich ein Qualifikationsrahmen auf allgemeine, berufsfeldübergreifende Kompetenzen bezieht, sind die Kompetenzbeschreibungen sehr abstrakt gehalten.

Kompetenzprofile hingegen beschreiben Kompetenzen für eine bestimmte Berufsrolle (kollektives Kompetenzprofil, z.B. BildungsberaterIn) mit Bezug auf fachlicher statt niveaustufenbezogener Abgrenzung zu anderen Berufsrollen. Hier kann sogar noch konkreter vorgegangen werden und ein individuelles Kompetenzprofil, zugeschnitten auf eine Person oder Berufsposition in einer konkreten Einrichtung kreiert werden. Aufgrund des Fokus auf konkrete Berufsfelder, fallen die Kompetenzbeschreibungen sehr detailliert und handlungskontextbezogen aus.

Beide Modelle basieren auf Kompetenzbeschreibungen und können deswegen kombiniert werden. Ein Kompetenzprofil kann so z.B. mit Niveaustufen verbunden werden, welche die Ausprägung bestimmter Kompetenzen für eine konkrete Berufsrolle festlegen und wäre damit ein Kompetenzrahmen. Sollten sich diese Kompetenzniveaubeschreibungen dann auch Ab-

schlüssen und Zertifikaten zuordnen lassen, läge sogar ein Qualifikationsrahmen vor (vgl. Lattke/Sgier 2012, S. 8-9).

Kompetenzprofile werden jedoch auch kritisch gesehen. Strauch und Pätzold (2012) sehen sie durch die detaillierten Anforderungsbeschreibungen einerseits als effiziente Tools für die Personalauswahl, kritisieren andererseits jedoch auch eine zu starke Ausrichtung ausschließlich auf die in Kompetenzprofilen festgeschriebenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, da auch alternative Kompetenzen zur Problemlösung führen können. Dies sehen Egetenmeyer/Käpplinger (2011) ähnlich und kritisieren im Hinblick auf die Professionalisierungs- und Qualitätsmanagementdebatte, dass Kompetenzprofile ausgehend von der Beschreibung einzelner Aufgaben eines bestimmten Berufsbildes einen Katalog von Kompetenzen ableiten, welche in der Summe zu professionellem Handeln führen soll. Die Zerlegung in einzelne Elemente sei allerdings für die Professionalisierung nicht förderlich (mehr zur kritischen Sichtweise und Begriffsklärungen zu Professionalisierung und Qualitätsmanagement vgl. Egetenmeyer/Käpplinger 2011). In der Diskussion um Kompetenzprofilinhalte im Bereich der Bildungsberatung spielen außerdem verschiedenste Interessen und Blickwinkel eine Rolle, die kritisch betrachtet werden sollten. Neben der bereits erwähnten Reduktion von komplexen Aufgaben und deren Übertragung auf das starre Gefüge eines Kompetenzmodells sieht Sultana (2009) die Ausrichtung auf institutionelle Normen statt auf die Bedürfnisse von Nutzern und Anbietern von Bildungsberatung als ebenso problematisch an.

Aufgrund der Heterogenität der Beratungsverständnisse und der damit einhergehenden unterschiedlichen Auffassungen über die Beratungsaufgaben ist das Einbeziehen von Praktikern und Experten des Feldes für die Erstellung eines Kompetenzprofils von großer Bedeutung, gerade auch um eine breite Akzeptanz für das Profil zu erhalten (vgl. Strauch/Pätzold 2012, S. 84). Auch für die Erstellung des Kompetenzprofils für Beratende in Beruf, Bildung und Beschäftigung, welches der Analyse im Folgenden zugrunde liegen wird, wurde mit einem „bottom-up“-Verfahren der Integration von Experten und allen relevanten Akteuren („Offener Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung“) vorgegangen (s. Kap. 2.3).

Die Vorteile eines auf die Beratung in der Arbeitswelt ausgerichteten Kompetenzprofiles sieht die Forschergruppe Beratungsqualität für Akteure in mehreren gesellschaftlichen Bereichen. Für Bildungsberatende kann es der Einschätzung eigener Beratungskompetenzen dienen und Anstöße zur Kompetenzentwicklung geben. Ratsuchenden kann anhand dieses Profils qualitative Beratung transparent gemacht werden und bei der Personalfindung können sich Beratungsinstitution an diesem Instrument orientiert. Auch eine Entwicklung kompetenzorientierter Aus- und Weiterbildungsangebote ist anhand des Kompetenzprofils möglich und für die



Politik kann das Kompetenzprofil eine Orientierung für die Definition von Kompetenzanforderungen in diesem Bereich bieten. Nicht zuletzt kann auch die Wissenschaft profitieren und das Kompetenzprofil als Forschungsgrundlage für den Beratungsbereich nutzen (vgl. Schiersmann/Weber/Petersen 2013a, S. 218). In diesem Text wird sich auf das Kompetenzprofil als mögliche Referenz zur Entwicklung von Ausbildungen für BeraterInnen bezogen.

### ***3.3 Das Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung des Projektteams um Schiersmann***

Aufbauend auf das in Kapitel 2.3 erläuterte systemische Kontextmodell von Beratung wurde im Rahmen des „Offenen Koordinierungsprozesses Qualitätsentwicklung“ auch das Kompetenzprofil für Beratende im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung mit einem Katalog von Kompetenzen zusammengestellt, welche von ExpertInnen aus Politik, Verwaltung, Wissenschaft und von Beratungsanbietern als Grundlage für qualitativ hochwertiges und ethisches Beratungshandeln angesehen wird. Es war nicht im Sinne des Projektteams, ein völlig neues Kompetenzprofil zu schaffen. Daher wurden für die Ausgestaltung und Formulierung des Kompetenzprofils anerkannte nationale und internationale Kompetenzkataloge für BeraterInnen einbezogen. Im Allgemeinen sollte ein Kompetenzprofil für Beratende lt. Schiersmann, Weber und Petersen (2013a, S. 200) „Handlungen und Aktivitäten, die Beratende *kompetent* ausführen können sollten, [...] definieren und ein[...]grenzen.“. Das im Folgenden vorzustellende Kompetenzprofil soll als „Referenzrahmen für eine professionelle Beratung“ (ebd., S. 285) gelten und in verschiedensten Teilfeldern der Bildungsberatung (u.a. Schulberatung, Studienberatung) Anwendung finden können, auch wenn eine Spezialisierung auf verschiedene Bereiche der Beratung noch in Arbeit ist. Diese Definition entspricht Lattke und Sgiers Auffassung des Kompetenzmodelltyps „Kompetenzprofil kollektiv“, welches sich auf eine idealtypische Berufsrolle – in diesem Fall der des/r Bildungsberatenden – bezieht (vgl. 2012, S. 9).

## Struktur des Kompetenzprofils

Die folgende Struktur liegt dem Kompetenzprofil zugrunde (vgl. Schiersmann/Weber 2013, S. 285-299):

Wie in Abbildung 2 dargestellt, orientiert sich das Kompetenzprofil an den Ebenen des systemischen Kontextmodells und ist in Prozessbezogene (P), Organisationsbezogene (O) und Gesellschaftsbezogene (G) sowie zusätzlich Systemumfassende (S) Kompetenzgruppen unterteilt. Diese Kompetenzgruppen beschreiben Anforderungen an Beratende bezüglich der jeweiligen Ebene des Beratungsprozesses und erst das Zusammenspiel all dieser Kompetenzgruppen macht professionelle Beratungskompetenz aus. Diese vier Kompetenzgruppen werden jeweils in einzelne Kompetenzen untergliedert, welche als „Voraussetzungen für die professionelle Bewältigung beratungsspezifischer Anforderungen“ gesehen werden. (vgl. ebd., S. 287).

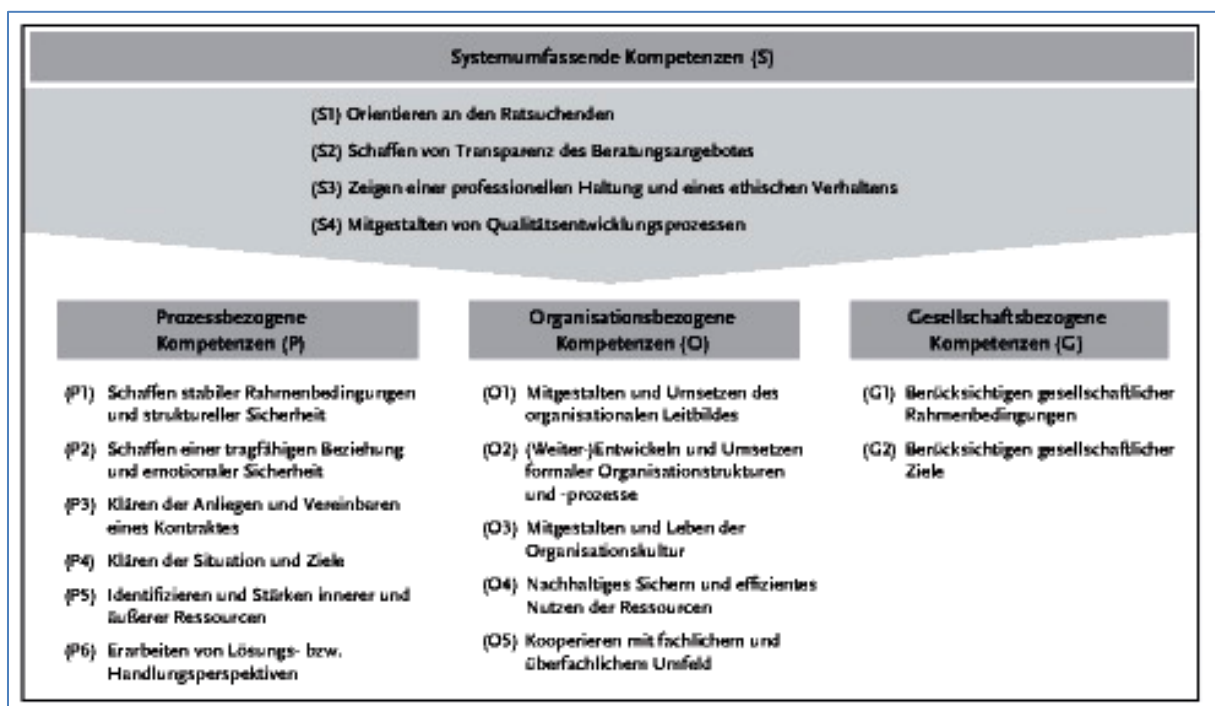


Abb. 2: Struktur des Kompetenzprofils für Beratende (Quelle: Schiersmann/Weber 2013, S. 214)

Als systemumfassende Kompetenzen werden solche verstanden, die über den drei anderen Kompetenzgruppen und mit ihnen in Wechselwirkung stehen und somit für das Beratungshandeln im Allgemeinen an jedem Punkt der Beratung von Relevanz sind. Die Gruppe der prozessbezogenen Kompetenzen bezieht sich auf die Ebene des Beratungssystems und somit auf die direkte Interaktion zwischen ratsuchender Person und BeraterIn. Bei der Kompetenzgruppe der organisationsbezogenen Kompetenzen handelt es sich um Kompetenzen zur pro-

fessionellen Gestaltung des Beratungsprozesses hinsichtlich der organisationalen Rahmenbedingungen im Sinne des Leitbildes, der Strukturen, der Kultur und der Vernetzung innerhalb der Organisation und darüber hinaus. Die gesellschaftsbezogenen Kompetenzen fokussieren gesellschaftliche Rahmenbedingungen, welche den Beratungsprozess beeinflussen sowie die gesellschaftlichen Ziele, welche durch Bildungsberatung erreicht werden sollen.

Für die Beschreibung der Kompetenzen wiederum, wurden jeder einzelnen Kompetenz Indikatoren zugewiesen, welche das diesbezügliche, professionelle Handlungsvermögen beschreiben sollen. Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, liegen kompetentem Handeln sowohl kognitive Ressourcen (Wissensbestände) als auch emotionale Aspekte und Motivationen zugrunde. Da sich die emotionalen Aspekte und Motive nur schwer differenzieren lassen, jedoch einen starken Einfluss auf den Handlungsvollzug haben, muss innerhalb des Kompetenzprofils von einer förderlichen Einstellung der Beratenden gegenüber professionellem Handeln ausgegangen werden. Die kognitiven Ressourcen jedoch, wie z.B. Methodenwissen, pädagogische und psychologische Kenntnisse, sind in Hinsicht auf spezielle Handlungskontexte besser zu differenzieren und werden als Wissensbasis für die Kompetenzentwicklung gesehen. Verbunden mit einer zuträglichen Einstellung und stabilen Emotionen dienen die kognitiven Ressourcen als Grundlage für professionelles Handeln. Die kognitiven Ressourcen, die nötig sind, um im Sinne des Profils eine professionelle Beratungskompetenz ermöglichen zu können, sind explizit für jede einzelne Kompetenz beschrieben. In Anhang 2 ist für jede einzelne Kompetenz die Ebene der Kompetenzindikatoren und der erforderlichen kognitiven Ressourcen, welche die Grundlage der Analyse in Kapitel 4 bilden wird, detailliert dargestellt. Die Autorengruppe weist darauf hin, dass die detailliert dargestellten Kompetenzindikatoren und kognitiven Ressourcen keinesfalls normativen Charakter haben und keine Vollständigkeit beanspruchen.

Dieser Kommentar ist in dem Sinne wichtig, da ,wie die Kritiken an Kompetenzprofilen darstellen (s. Kap. 3.2), ein vollständiger Transfer einer so komplexen und nicht standardisierbaren Leistung wie Beratung, die auch Kreativität erfordert, in ein Kompetenzgerüst, sei es noch so detailliert, nicht möglich ist. Wie die AutorInnen weiterhin feststellten, sind die emotionalen sowie motivationalen Ressourcen, die bei einer Beratung eine große Rolle spielen, weder ausreichend erfassbar, noch durch ein Kompetenzprofil abbildbar. Jedoch hat sich in den letzten Jahren der internationale politische Druck hinsichtlich Qualität und Effektivität der Bildungsberatung und damit auch die Diskussion um Professionalisierung und Qualitätssicherung erhöht. Im Sinne der internationalen Vergleichbarkeit und Transparenz für NutzerInnen und AnbieterInnen von Beratung sind Kompetenzprofile und Qualitäts-

rahmen Standardisierungsinstrumente, deren Entwicklung von der politischen Ebene momentan begrüßt und gefördert wird.

#### **4.    *Qualifizierungen für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Deutschland***

Bis 1998 hatte die Bundesagentur für Arbeit das Monopol der Berufsberatung in Deutschland inne und hat diese Dienstleistung unter der Vorgabe der Bildungs- und Arbeitspolitik und eigenen Beratungsstandards durchgeführt. Nach dem Wegfall des Monopols hat sich eine Vielzahl an Beratungsangeboten entwickelt, welche die Bildungsberatungslandschaft einerseits unübersichtlich und in Hinblick auf die Qualifizierung der Beratenden intransparent gemacht hat. Da in Deutschland noch immer kein rechtlich anerkanntes Berufsprofil und somit auch keine standardisierte Ausbildung für Bildungsberatende existiert, der Beratungsbedarf in diesem Feld jedoch steigt, stellt sich die Frage nach den Qualifizierungsmöglichkeiten und deren inhaltlichen, strukturellen, sowie deren Kompetenzschwerpunkten. In diesem Kapitel werden bereits vorliegende Untersuchungen der Qualifizierungslandschaft vorgestellt. Daraufhin wird der aktuelle Stand der Qualifizierungsmöglichkeiten im Bildungsberatungsbereich mit Fokus auf die akademischen Angebote dargestellt und mit den vergangenen Untersuchungen verglichen. Um einen Einblick in die Kompetenzvermittlung der Qualifikationen zu bekommen, wird im nächsten Schritt das Kompetenzprofil für Beratende als Referenzrahmen mit den Modulbeschreibungen der Studiengänge abgeglichen und das Ergebnis ausgewertet. Hier ist es wichtig anzumerken, dass es anhand von Modulbeschreibungen nicht möglich ist, den tatsächlichen Kompetenzerwerb der TeilnehmerInnen durch die Qualifikationen zu ermitteln. Es kann nur der Versuch unternommen werden, zu ermitteln, was die Anbieter der Bildungsmaßnahmen sich auf Grundlage von kompetenzbasiertem Lernen vorgenommen haben, zu vermitteln. Doch es liegt an vielen verschiedenen Faktoren (u.a. den emotionalen und motivationalen, der praktischen Anwendung, der Einübung) ob die Kompetenzen am Ende der Qualifizierung so ausgebildet sind, dass eine adäquate Handlungsfähigkeit in Bezug auf komplexe Beratungssituationen vorliegt. Deswegen wird sich im Folgenden nur auf den zu erwartenden Kompetenzerwerb bezogen.

#### ***4.1 Vorliegende Beschreibungen und Analysen von Qualifizierungen für Bildungsberatende***

Es liegen bereits Veröffentlichungen vor, die sich qualitativ mit der Beschreibung bzw. der Analyse von Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Bildungsberatende in Deutschland befasst haben. Diese werden nun in Kürze und mit Fokus auf die Analyse von Schiersmann et al. 2008 dargestellt.

Bernd-Joachim Ertelt hat als Professor im Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA) sowohl in seinem 2006 auf der Webseite des MEVOC-Projektes ([www.mevoc.net](http://www.mevoc.net)) veröffentlichten Titel „Akademische Ausbildungsgänge für Berufsberatung in Deutschland“, als auch in seinem 2007 erschienenen Artikel „Wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zur Berufsberatung im internationalen Vergleich“ Beraterausbildungen in Deutschland auf Hochschulniveau thematisiert. Seine Kriterien lagen in den von OECD, CEDEFOP und der EU-Kommission empfohlenen einschlägigen Qualifizierung auf Hochschulniveau ohne Hauptfokus auf Psychologie sondern mit Hauptaugenmerk auf eine spezielle Ausbildung im Feld der Berufsberatung (Ertelt 2006, S. 1). Anhand dieser Kriterien konnte Ertelt nur auf drei Studiengänge in Deutschland verweisen, die alle im Jahr 2006 ihren Anfang nahmen:

Der grundständige Bachelorstudiengang „Beschäftigungsorientierte Beratung und Fallmanagement“ an der HdBA, der berufsbegleitende Masterstudiengang „Counselling Studies“ der Technischen Universität Dresden und der berufsbegleitende Masterstudiengang „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ der Universität Heidelberg. Ertelt beschränkte sich in beiden Artikeln auf die Beschreibung der formalen und inhaltlichen Aspekte (u.a. Regelstudienzeit, Zielgruppen, Modulinhalte) der drei Studiengänge ohne vergleichende oder wertende Formulierungen. Er ordnet diese Qualifizierungen verschiedenen Arten von Ausbildungswegen für Bildungsberatende in Europa zu, wobei der Bachelorstudiengang der HdBA dem Typ „Drei- bis vierjähriges Fachstudium, mit akademischem Grad“ und die anderen beiden dem Typ „Ein- oder zweijähriges postgraduales Studium, das mit einem akademischen Grad auf dem Niveau Magister, Diplom oder Master of Arts oder MAS abschließt“ entsprechen (ebd. S. 25-26).

Andrea de Cuvry befasste sich in ihrem 2009 erschienenen Beitrag „Beraten Lernen: Zur Ausbildung der Beratenden in der Bildungsberatung - eine Standortbestimmung für die perso-

nenbezogenen [sic] Beratung“ aufgrund der Tatsache der starken Nachfrage von professionellen Bildungsberatern bei gleichzeitig nicht vorhandener Anerkennung als Ausbildungsberuf mit diesem Thema. Die Tendenz zur Professionalisierung zeigt sie in einem tabellarischen Überblick über Ausbildungsmöglichkeiten für Bildungsberater. Sie gibt keine Kriterien zur Eingrenzung Ihrer Auswahl an Qualifikationen an und stellt acht Ausbildungen und deren formale sowie inhaltliche Aspekte (u.a. Ausbildungsform, Zulassungsvoraussetzungen, Inhalt, Methode, Abschluss) dar. In ihrer tabellarischen Darstellung findet sich neben Weiterbildungsangeboten und Zertifikatslehrgängen nur eine akademische Ausbildung, und zwar die des Masterstudiengangs „Berufs- und Organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ der Universität Heidelberg. In ihrem Text geht sie zusätzlich gesondert auf die Fachhochschulausbildung der HdBA ein. Neben der Erstellung des Ausbildungsüberblickes beschäftigt sich de Cuvry außerdem mit der Frage, welche Basiskompetenzen in der Bildungsberatung nötig sind und ob diese auch tatsächlich bei Beratungspraktikern vorhanden sind. In ihrer Untersuchung kommt sie zu dem Schluss, dass Beratende nicht ausreichend wissen würden, warum sie auf welche Weise handeln, dass also die Selbstreflexionskompetenz in der Praxis noch nicht ausreichend vorhanden sei und es hier noch Entwicklungsbedarf gäbe (vgl. Cuvry 2009, S.82-83). Als mögliche Lösung bringt de Cuvry den Vorschlag der Entwicklung einer wissenschaftlichen Weiterbildung für Bildungsberater (vgl. ebd.).

In ihrem 2007 veröffentlichten Artikel „Wo und wie wird man Weiterbildungsberater/-in?“ setzt Cornelia Feider den Fokus auf die Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für Weiterbildungsberater. Sie arbeitet qualitativ heraus, dass neben Schwerpunkten in grundständigen Studiengängen vor allem für Praxiserfahrene ein breites Qualifizierungsangebot zur Verfügung steht. Sie stellt fest, dass allen Qualifizierungen die reflexive Auseinandersetzung mit der Beraterpersönlichkeit und der Beratungsqualität gemein ist. Feider legt ihre Auswahlkriterien der Aus- und Fortbildungsangebote nicht explizit offen. Sie beschreibt die formalen und inhaltlichen Aspekte der jeweiligen Qualifikation, wobei sie neben einer Vielzahl an nicht akademischen Weiterbildungen (u.a. Zertifikatslehrgänge und kurze Grundausbildungen) folgende fünf akademische Aus- und Weiterbildungen beschreibt: der Bachelorstudiengang „Beschäftigungsorientierte Beratung und Fallmanagement“ der HdBA, der Masterstudiengang „Beratungswissenschaft“ der Universität Heidelberg, der Master „Counselling Studies“ an der TU Dresden, der Masterstudiengang „Counselling“ als Kooperationsprojekt der Grundig Akademie und der Georg-Simon-Ohm Fachhochschule in Nürnberg sowie der Master „Personenzentrierte Beratung“ der Fernuniversität Hagen.

Feider resümiert, dass anhand der Vielzahl an unterschiedlichen Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für jede/n (potenzielle/n) Bildungsberatende/n etwas dabei sei und dass aufgrund dieser breiten Palette der Angebote keine ratsuchende Person mehr auf unqualifiziertes Beratungspersonal zurückgreifen müsse. Des Weiteren hält Feider die Verankerung von Weiterbildungsberatung in grundständigen Studiengängen für sehr wichtig für die wissenschaftliche Auseinandersetzung und das kritische Hinterfragen des eigenen beraterischen Handelns. Außerdem sei die akademische Grundausbildung häufig eine Voraussetzung zur Aufnahme bestimmter einschlägiger Weiterbildungen.

Das Team des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Heidelberg (Schiersmann, Bachmann, Dauner und Weber) hat 2008 als Teil seiner Veröffentlichung „Qualität und Professionalität in der Bildungs- und Berufsberatung“ eine systematische Aufarbeitung existierender Aus- und Fortbildungsangebote für BeraterInnen in Deutschland vorgenommen. Die Autoren wollten damit in Erfahrung bringen, inwieweit das (Weiter-) Bildungsangebot mit dem vom Autorenteam vorgelegten Kompetenzprofil für Bildungsberatende übereinstimmt. Für die Recherche wurden folgende Kriterien berücksichtigt: Der Umfang der Bildungsmaßnahme sollte 100 Stunden nicht unterschreiten, um eine fundierte Basisqualifikation zu ermöglichen. Des Weiteren sollte die Ausrichtung der Angebote entweder spezifisch auf Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung oder allgemein auf Beratung mit Bezug zu diesem Feld liegen. Anhand dieser Kriterien wurden 29 Angebote in die Analyse einbezogen. Diese wurden wiederum systematisch nach ihrer Zertifizierung unterteilt in Studiengänge (Abschluss mit Bachelor, Master oder Diplom), Weiterbildungsangebote an Hochschulen (Abschluss mit universitärem Zertifikat) und Weiterbildungsangebote anderer Anbieter. Folgende zehn Studiengänge fanden somit ihren Weg in die Analyse: Der Masterstudiengang „Beratung & Sozialrecht“ der Fachhochschule Frankfurt, Master in „Counselling & Social Advocacy“ der Fachhochschule Köln, Master in „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ der Universität Heidelberg, Bachelor „Beschäftigungsorientierte Beratung und Fallmanagement“ der HdBA, Master in „Counselling“ der Georg-Simon-Ohm-Hochschule in Kooperation mit der Grundig Akademie, Master in „Organization Studies“ der Universität Hildesheim, „Personenzentrierte Beratung“ der Fernuniversität Hagen, Master in „Psychosoziale Beratung“ der Evangelischen Fachhochschule Darmstadt, Master in „Supervision, Coaching, Organisationsberatung“ der Universität Kassel und der Master in „Systemische Organisationsentwicklung und Beratung“ der Universität Augsburg. Diese Studiengänge wurden anhand von formalen und inhaltlichen Gesichtspunkten sowohl in Form einer Übersichtstabel-

le als auch vergleichend miteinander in Bezug gesetzt. Durch eine Analyse der Studieninhalte anhand des systemischen Kontextmodells von Beratung (s. Abb. 1) sollte festgestellt werden, inwiefern diese ganzheitliche Sicht von Beratung in den Angeboten umgesetzt wird. Das Team um Schiersmann resümierte, dass die Studiengänge häufig nicht feldspezifisch ausgerichtet seien und ihnen somit die Spezialisierungen im Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung fehlten (vgl. Schiersmann et al. 2008, S. 114). Nichtsdestoweniger schienen alle Ebenen des systemischen Beratungsmodells durch die Studiengänge abgedeckt zu werden, wobei der Schwerpunkt zumeist auf dem Subsystem BeraterIn-Ratsuchende/r und speziell auf dem Beratungsprozess lag (ebd., S. 115). Die Einbeziehung der Subsysteme Gesellschaft und Organisation wurde jedoch nur durch den Studiengang der Universität Heidelberg und das Hochschulweiterbildungsangebot der Regionalen Qualifizierungszentren (RQZ) vorgenommen. Der organisationale Kontext blieb sonst von allen anderen Anbietern nahezu unberücksichtigt (ebd.).

Als Handlungsbedarf leitet das Forscherteam aus der Analyse ab, dass Qualifizierungsangebote für Beratende spezielle Kriterien erfüllen sollten, um Vergleichbarkeit und Verwertbarkeit für die Teilnehmenden zu gewährleisten. Für die Sicherstellung von Qualität in der Beratung sehen Schiersmann u.a. eine Orientierung der Aus- und Weiterbildungsinhalte für Beratende an den Kompetenzstandards des eigens erstellten Kompetenzprofils für zuträglich. Auch eine feldspezifischere Ausrichtung der Angebote auf den Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung wird empfohlen, um den fachlichen Anforderungen gerecht werden zu können. Gleichmaßen wichtig ist dem Team um Schiersmann die Anerkennung und Zertifizierung von vorhandenen Kompetenzen, um Durchlässigkeit zwischen den Angeboten gewährleisten zu können sowie die Modularisierung der Weiterbildungen und Studiengänge (vgl. S.122).

#### ***4.2 Analyse von akademischen Qualifizierungen für Bildungsberatende in Deutschland***

Der Fokus der folgenden Analyse liegt im Gegensatz zu denen der vergangenen auf akademischen Qualifizierungen. Das ist einerseits der Umfangsbeschränkung dieses Textes geschuldet, doch vor allem liegt es an den internationalen politischen Forderungen nach spezialisierten Qualifizierungen für Bildungs- und Berufsberatern auf Hochschulniveau (vgl. OECD 2004, CEDEFOP 2004, OECD/EU-Kommission 2004). Tatsächlich zeigt sich im internationalen Vergleich, dass in den meisten Ländern Bildungsberatende über hochschulische Ausbildungen verfügen (vgl. Sultana 2004) und der Trend zur Anhebung des Qualifikationsniveaus



auf den Hochschulbereich steigend ist, sodass in zwei Dritteln der EU-Mitgliedstaaten inzwischen eine universitäre Fachausbildung auf diesem Gebiet existiert (vgl. CEDEFOP 2010).

#### **4.2.1 Kriterien zur Auswahl der Qualifikationsangebote**

In Anlehnung an die im vorangegangenen Kapitel (4.1) erläuterten Analysen von Bildungsberatendenqualifikationen in Deutschland erschien eine teilweise Übernahme der Auswahlkriterien zur Beschreibung der aktuellen Qualifikationslandschaft im Feld der Bildungsberatung als sinnvoll. Da in den Jahren seit den vorangegangenen Analysen nicht nur Qualifikationsangebote hinzukamen sondern diese teilweise auch verändert oder nicht mehr fortgeführt wurden, war es nötig, die Ausbildungslandschaft von Grund auf neu zu untersuchen.

Im Gegensatz zu den vorangegangenen Untersuchungen sollte diese den Schwerpunkt ausschließlich auf Qualifikationen mit staatlich anerkannten, akademischen Abschlüssen an Hochschulen und Universitäten legen und dahingehend mit den akademischen Graden Bachelor oder Master abschließen. Im Titel der Qualifikation musste das Wort „Beratung“ oder „Berater/Beraterin“ explizit benannt sein und in der Beschreibung der Qualifikation sollte eine feldspezifische Ausrichtung auf die Bereiche Bildung, Beruf und/oder Beschäftigung erkennbar sein. Damit sollte eine Abgrenzung zur Beraterprofession im Bereich der rechts- und/oder betriebswirtschaftlichen Beratung (Consulting) vorgenommen werden. Es wurden nur öffentlich zugängliche, aktuell angebotene oder beworbene Qualifikationen einbezogen, die auch solche einschlossen, die zum Zeitpunkt der Untersuchung noch nicht angelaufen waren. Ferner waren Fernstudien ausgeschlossen, da wichtige Teile der Kompetenzvermittlung im Bereich der Bildungsberatung (z.B. Reflexionstechniken, Gesprächsführungs- und Beratungstechniken) ohne den Austausch und das Training in Gruppen und ohne den persönlichen Kontakt mit professionellem pädagogischem Personal nicht ausreichend ermöglicht werden können. Als einzige Ausnahme ist die Weiterbildung der Regionalen Qualifizierungszentren (RQZ), welche ausschließlich ein Hochschulzertifikat und keinen akademischen Grad verleihen, mit aufgenommen worden, da sie eine Sonderstellung als regionenübergreifende Weiterbildung mit Modellcharakter einnimmt und trotz ihrer kompakten Form eine fundierte Qualifikation für Beratungspersonal bieten kann (siehe Kapitel 4.2.4).

Diese Kriterien zugrunde gelegt, lieferte die Online-Recherche, ausgehend von der Weiterbildungsdatenbank für Weiterbildner/innen (QUALIDAT) über Webseiten und Links der einschlägigen Fachverbände (Deutscher Fachverband für Bildungs- und Berufsberatung e.V.

(dvb) und Deutsche Gesellschaft für Beratung e.V. (DGfB)) und des Beratungsnetzwerkes nfb gute Verweise zu aktuellen Aus- und Weiterbildungsangeboten im Bildungsberatungsbereich. Da der Fokus dieser Untersuchung auf akademischen Qualifikationen lag, war das Einbeziehen der Webseite „Hochschulkompass.de“ der Hochschulrektorenkonferenz lohnend. Auch die bereits durchgeführte Untersuchungen der Qualifikationsmöglichkeiten für Bildungsberatung in Deutschland (s. Kap. 4.1) lieferten Informationen zu möglichen Qualifikationsangeboten.

#### **4.2.2 Überblick über die akademische Qualifikationslandschaft**

Anhand der oben genannten Kriterien konnten zwölf Qualifikationen ermittelt werden, welche nun überblicksartig anhand von formalen Aspekten miteinander in Bezug gesetzt werden sollen. Für diesen Überblick wurde eine Tabelle erstellt (Anhang 1), welche die Aspekte der Zugangsvoraussetzungen, der inhaltlichen Schwerpunkte und der Zielgruppe sowie den zeitlichen Umfang und die Kosten der Angebote aufführt.

Seit den in Kapitel 4.1 dargestellten Untersuchungen, hat sich das Qualifikationsangebot in Deutschland verändert. Die Technische Universität Dresden bietet seit 2010 ihren Masterstudiengang „Counselling“ nicht mehr an. Auch die FernUniversität Hagen hat ihren Masterstudiengang „Personenzentrierte Beratung“ 2009 eingestellt. Aufgrund der Neuakkreditierung wird der Masterstudiengang „Counseling“ unter dem neuen Namen „Beratung und Coaching“ erst ab 2015 wieder an der Georg-Simon-Ohm-Hochschule Nürnberg angeboten. Als neueste Qualifizierung wird ab 2015 der Masterstudiengang „Arbeitsmarktorientierte Beratung“ der HdBA als Weiterbildungsmaßnahme für MitarbeiterInnen der Bundesagentur für Arbeit mit einschlägigem Bachelorabschluss, angeboten und befindet sich momentan in der Konzeptionierung. Sprach Ertelt 2007 noch von ausschließlich drei Studiengängen mit inhaltlicher Spezialisierung auf das Feld Bildungsberatung und beklagten Schiersmann et al. 2008 noch den Umstand der geringen feldspezifischen Ausrichtung auf Bildung und Beruf der BeraterInnen-ausbildungen (vgl. S. 122), so hat sich bis zum aktuellen Zeitpunkt innerhalb der oben gesetzten Kriterien das Angebot an deutschen Hochschulen vermehrt.

Im Folgenden werden kurz die formalen Aspekte der Qualifikationsangebote vergleichend beschrieben und im Anschluss beurteilt. Der inhaltliche Vergleich der Angebote wird Teil der Analyse des erwarteten Kompetenzerwerbes in Kapitel 4.2.4 sein. Eine detailliertere Analyse von vier ausgewählten Qualifikationen wird dann in Kapitel 4.2.5 unternommen. Dort findet

auch die Weiterbildung der Regionalen Qualifizierungszentren Erwähnung, welche in der folgenden Darstellung nicht einbezogen wird.

### *Studienaufbau*

Die Qualifizierungen können in berufsbegleitende und Vollzeitstudiengänge unterschieden werden, wobei die Vollzeitstudiengänge mit den drei Vertretern des Bachelorstudiengangs an der HdBA, des Masterstudienganges „Beratung“ an der Hochschule Neubrandenburg und des Masterstudiengang „Bildungswissenschaft – Organisation und Beratung“ an der Technischen Universität in Berlin deutlich in der Unterzahl sind.

Die Dauer der Studiengänge variiert ebenso erheblich wie die zu erreichende Leistungspunktzahl und eröffnet ein Spektrum, welches von vier bis sieben Semestern Dauer und 90 bis 180 Leistungspunkten reicht. Während die Westfälische Wilhelms-Universität Münster innerhalb von vier Semestern mit 90 Leistungspunkten die geringste Punktzahl vergibt, stellt mit sieben Semestern die Fliehdner Fachhochschule Düsseldorf die doppelte und somit höchste Anzahl an Leistungspunkten aus. Die Zeit in der eine bestimmte Anzahl an Leistungspunkten erreicht werden muss, variiert zwischen den Studiengängen. Zum Teil gibt es für das Erreichen der gleichen Anzahl von Leistungspunkten ein Semester Spielraum.

Alle Studiengänge sind modular aufgebaut, wobei die berufsbegleitenden abwechselnde Präsenz- und Selbststudienphasen haben, welche sich den Bedürfnissen der berufstätigen Teilnehmer anzupassen versuchen. Als Ausnahme im Studienaufbau ist der Vollzeitstudiengang der HdBA zu nennen, welcher ein duales Studium in Trimestern anbietet, wobei sich Praxis- und Studienphasen abwechseln.

### *Art des Abschlusses und Zugangsvoraussetzungen*

Von zwölf Qualifizierungen kann bei der großen Mehrheit (neun) der akademische Grad Master of Arts erreicht werden und nur die HdBA mit „Beschäftigungsorientierte Beratung und Fallmanagement“ sowie die Fliehdner Fachhochschule Düsseldorf mit „Beratung im Gesundheits-, Sozial- und Bildungswesen“ bieten den grundständigen Studienabschluss Bachelor of Arts an. Für das Studium der Masterprogramme wird ein grundständiger Studienabschluss sowie zumeist zusätzlich mindestens ein Jahr – durchschnittlich jedoch zwei bis drei Jahre - einschlägige Praxiserfahrung vor Beginn des Studiums vorausgesetzt. Hinzu kommt zum Teil die Forderung nach bereits in Anspruch genommenen Beratungssitzungen. Die einzigen Studiengänge, die nicht explizit einschlägige Praxiserfahrung voraussetzen, sind die Vollzeitstudiengänge. Die umfangreichsten Zugangsbedingungen hat das Angebot der Universität Biele-

feld, welches neben einem einschlägigen grundständigen Studium und drei Jahren Berufspraxis zusätzlich die Teilnahme an Beratungssitzungen und den Nachweis von einschlägigen Weiterbildungen verlangt.

### *Kosten*

Auch bei den Kosten kann man berufsbegleitende und Vollzeitstudiengänge unterscheiden. Der finanzielle Aufwand für berufsbegleitende Studiengänge liegt zwischen € 9,760 und € 14,700. Der längste Studiengang (an der Fließer Fachhochschule) ist tatsächlich auch der kostenintensivste. Das Gegenteil trifft allerdings nicht auf den kürzesten Studiengang der Westfälischen Wilhelms-Universität zu, welcher mit knapp € 11,000 über dem Gesamtdurchschnitt liegt.

Für die Vollzeitstudiengänge werden keine Studiengebühren erhoben und es fällt hier nur der Semesterbeitrag an. Im Falle des dualen Bachelorstudienganges an der HdBA wird sogar eine Ausbildungsvergütung gezahlt.

### *Räumliche Verteilung der Angebote*

Die Angebote verteilen sich keineswegs gleichmäßig auf den deutschen Raum, sondern konzentrieren sich mit fünf Studiengängen auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen, gefolgt von drei Studiengängen in Baden-Württemberg und zweien in Mecklenburg-Vorpommern. Mit einem weiteren Angebot jeweils in Hessen und Berlin werden insgesamt in nur fünf Bundesländern Deutschlands akademische Qualifizierungen für Bildungsberatende angeboten.

### *Fazit formale Aspekte*

Die Heterogenität der akademischen Qualifizierungsangebote ist am Studienaufbau am stärksten zu erkennen. Mit einer Dauer von vier bis sieben Semestern und einer Leistungsspanne von 90 bis 180 existieren sehr unterschiedliche Varianten. Eine größere Übereinstimmung gibt es im Hinblick auf die Zugangsvoraussetzungen. Die Qualifizierungslandschaft für Beratungspersonal ist fast ausschließlich auf akademische Berufstätige in einschlägigen Handlungsfeldern und auf Akademiker ausgerichtet, die vor Beginn der Qualifizierung bereits zum Teil mehrjährige relevante Praxiserfahrungen sammeln konnten und diese professionalisieren wollen. Zugang zu einem Masterstudium setzt demnach fast immer ein grundständiges Studium und Berufserfahrung voraus. Außer im Fall der Technischen Universität Berlin gibt

es momentan kein konsekutives Modell, was InteressentInnen ermöglicht, direkt nach einem einschlägigen Bachelorstudium ein Masterstudium zu beginnen. Die Gebühren, die von den Teilnehmenden selbst finanziert werden müssen, sind mit durchschnittlich € 10,000 pro Qualifizierung angesetzt. Gebührenfrei sind nur die Vollzeitstudiengänge. Die Vielzahl der Anbieter verweist jedoch auf Förderangebote auf Landes- und Bundesebene und die Möglichkeit der Ratenzahlung, um den InteressentInnen entgegen zu kommen.

Im Vergleich mit den in Kapitel 4.1 dargestellten Untersuchungen der Qualifikationsmöglichkeiten für Bildungsberatende, welche im Zeitraum zwischen 2006 und 2009 erstellt wurden, kann man eine allgemeine Verbesserung der Ausbildungssituation feststellen. Der Anstieg an akademischen Qualifizierungen im Feld der Beratung ist ein Aspekt. Sahen Schiersmann u.a. 2008 noch verstärkt Handlungsbedarf bei der Modularisierung der Angebote, so wird dies nun gewährleistet. Auch die Möglichkeit der Anrechnung von Berufserfahrung und relevanten Zertifikaten zur Reduzierung des Studiumumfangs ist nun bei vielen der Qualifikationen als Möglichkeit ausgeschrieben.

#### ***4.2.3 Methoden der Analyse des erwarteten Kompetenzerwerbes***

Die Analyse der inhaltlichen Aspekte in Hinblick auf den erwarteten Kompetenzerwerb erfolgte ausschließlich bei den Angeboten, welche mindestens eine Inhaltsbeschreibung der einzelnen Module oder bestenfalls die Benennung der zu erwerbenden Kompetenzen in ihren online zur Verfügung gestellten Programmen anboten. Nach dieser Auswahl verblieben von zwölf Qualifikationen (s. Anhang 1) folgende neun, die diesen Voraussetzungen entsprachen:

- Hochschule der Bundesagentur für Arbeit: „Beschäftigungsorientierte Beratung und Fallmanagement“ (Bachelor of Arts)
- Frankfurt University of Applied Sciences (FH Frankfurt): „Beratung in der Arbeitswelt – Coaching und Supervision“ (Master of Arts)
- Universität Heidelberg: „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ (Master of Arts)
- Hochschule Neubrandenburg: „Beratung“ (Master of Arts)
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster: „Beratung in Weiterbildung, Bildung und Beruf“ (Master of Arts)
- Fachhochschule Münster: „Beratung Mediation Coaching“ (Master of Arts)

- EFH Rheinland-Westfalen-Lippe: „Personenzentrierte Beratung“ (Master of Counselling)
- Technische Universität Berlin (TU Berlin): „Bildungswissenschaft Organisation und Beratung“ (Master of Arts)
- Regionale Qualifizierungszentren (RQZ): „Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung“ (Hochschulzertifikat)

Es folgte ein inhaltsanalytischer Codierungsprozess der einzelnen Modulinhaltsbeschreibungen unter Zugrundelegung des Kompetenzprofils für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Wirth und Lauf (2001) definieren Codieren als „spezifisches Rezeptionshandeln [...], bei dem wiederholt nach der Rezeption von systematisch begrenzten Textmengen (Codiereinheiten) codebuchbasierte Zuordnungsentscheidungen gefällt werden müssen“ (S.161). Das inhaltlich ausdifferenzierte und mit detaillierten Kompetenzbeschreibungen versehene Profil des Projektteams um Schiersmann wurde in diesem Sinne als Codebuch (oder Codeplan) genutzt, welches die Kategorien (in diesem Falle die einzelnen Kompetenzen) mit ihren Beschreibungen enthält. Die vorgegebenen Abkürzungen für die Kompetenzen (S1-S4, P1-P6, O1-O5, G1 und G2) fungierten als Codes und die Codiereinheiten ergaben sich aus den Modulbeschreibungen. Da im Kompetenzprofil ausschließlich die kognitiven Ressourcen aufgeführt sind, war die Zuordnung der Codes unabhängig davon, ob die Modulbeschreibung nur als Benennung der Lehrinhalte oder als Ausformulierung kompetenzbasierter Lernziele vorlag, möglich.

Für jedes Angebot wurde pro Modul eine Zuordnung der Codes vorgenommen, wobei innerhalb eines Moduls keine Doppelzuteilung von Codes vorgesehen war (jeder Code wurde auch bei mehrfacher inhaltlicher Übereinstimmung innerhalb eines Moduls nur einmal zugeordnet). Bei der Betrachtung des nächsten Moduls innerhalb desselben Angebotes wurden bei der Codezuteilung auch solche berücksichtigt, die möglicherweise beim vorigen Modul bereits Zuordnung fanden. So konnte neben der Ermittlung der Übereinstimmung des zu erwartenden Kompetenzerwerbs mit dem Kompetenzprofil auch der Schwerpunkt der Vermittlung kognitiver Ressourcen über den Studienverlauf hinweg ermittelt werden. Eine exemplarische Darstellung der vorgenommenen Codierungen findet sich in Anhang 3.

Im Anschluss an den Codierungsprozess wurden die Daten in eine Datenbank übertragen und somit der erwartete Kompetenzerwerb sowie dessen Schwerpunkte innerhalb der einzelnen Studiengänge zum Vergleich in einem Diagramm abgebildet (s. Abb. 3).

Die Schwierigkeit der Analyse bestand darin, der Heterogenität der Qualifikationsinhalte gerecht zu werden. Eine direkte Vergleichbarkeit war aufgrund der starken inhaltlichen und quantitativen (Anzahl der Module) Unterschiede der Modulbeschreibungen nicht gegeben. Die Modulbeschreibungen variierten in ihren Ausführungen enorm und reichten von stichwortartiger, kurzer Nennung der Modulinhalte bis zu zweiseitigen Beschreibungen der Inhalte und des erwarteten Kompetenzerwerbs pro Modul.

Die Grafik ist so aufgebaut, dass die Abbildung der Kompetenzen S1-G2 von links nach rechts verläuft. Hier ist es wichtig anzumerken, dass in der Grafik eine hohe Anzahl von Übereinstimmungen mit einzelnen Kompetenzen (Ausreißer) nicht zugleich einer positiven Bewertung im Hinblick auf die Qualität des Studienganges hinsichtlich der Vorstellung des Projektteams um Schiersmann von einer ganzheitlichen Sicht von Beratung gleichzusetzen ist. Da die Studiengänge sich durch eine verschiedene Anzahl an Modulen auszeichnen, war bei denjenigen mit einer höheren Anzahl an Modulen dementsprechend die Wahrscheinlichkeit größer, eine insgesamt höhere Anzahl an Übereinstimmungen und somit Mehrfachnennungen hinsichtlich einzelner Kompetenzen zu erhalten. Das Diagramm bildet nur ab, ob und wie oft bestimmte kognitive Ressourcen in der Modulbeschreibung über den gesamten Studienverlauf hinweg vermittelt werden. Dies lässt keine automatischen Rückschlüsse auf die Intensität und schon gar nicht auf die Qualität der Vermittlung zu. Die Grafik kann demnach ausschließlich Hinweise auf die zu vermittelnden kognitiven Ressourcen nach Schiersmanns Modell und den/die Kompetenzentwicklungsschwerpunkt(e) des jeweiligen Studiengangs geben. Eine Aussage über den tatsächlichen Kompetenzerwerb kann diese Grafik nicht treffen, da hier nur die kognitiven Grundlagen zum potenziellen Ausbilden von Kompetenzen untersucht wurden.

#### **4.2.4 Ergebnisse der Analyse im Überblick**

Wie in Abbildung 3 auf Seite 31 zu sehen, bietet sich auch in Hinblick auf den erwarteten Kompetenzerwerb ein heterogenes Bild. Es schwanken sowohl der Grad der Ganzheitlichkeit des erwarteten Kompetenzerwerbs als auch dessen Schwerpunkte zwischen den Qualifikationen erheblich. Je nach Leitbild des Anbieters und der beruflichen Perspektiven des Studiengangs unterscheiden sich auch Kompetenzvermittlungsschwerpunkte. Doch trotz verschiedener Fokussierungen innerhalb aller Studiengänge, ist dennoch das Feld der Bildungsberatung als potenzielles Arbeitsfeld im Anschluss an die Qualifikationen aufgeführt. Dementsprechend sollten nach Schiersmann und dem Projektteam die Studiengänge eine ganzheitliche Sicht in Bezug auf die Beratung vermitteln und damit auch Kompetenzen in den Bereichen

Gesellschaft, Organisation, Ratsuchende/r und Beratende/r bei den Teilnehmenden ausprägen können. Dies ist allerdings nicht bei allen Studiengängen der Fall. Im Folgenden werden die Qualifikationen anhand der vier Kompetenzgruppen des Kompetenzprofils analysiert.

#### *Systemumfassende Kompetenzen (S)*

Die systemumfassenden Kompetenzen, welche sich in die Kompetenzen *Orientierung am Ratsuchenden* (S1), *Schaffen von Transparenz des Beratungsangebotes* (S2), *Zeigen einer professionellen Haltung und einer ethischen Verhaltens* (S3) sowie *Mitgestalten von Qualitätsentwicklungsprozessen* (S4) unterteilen, werden größtenteils in den verschiedenen Studiengängen abgedeckt. Auffällig ist, dass die kognitiven Ressourcen zu Marketingstrategien, Öffentlichkeitsarbeit und Nutzung von Medien zur Bekanntmachung des Beratungsangebotes (Kompetenz S2) bei fast der Hälfte der Angebote nicht vermittelt werden. Das lässt entweder darauf schließen, dass davon ausgegangen wird, dass Beratende in ihrem Angestelltenverhältnis ausschließlich mit dem Beratungsprozess im Sinne der Interaktion zwischen Nutzer und BeraterIn betraut werden und es eine eigenständige Marketingabteilung gibt. Eine andere Möglichkeit wäre, dass Bildungsmarketing zum Teil nicht im Blickfeld der Qualifikationsanbieter ist und so übersehen wird, wie wichtig zielgruppenorientiertes Marketing und Öffentlichkeitsarbeit für eine erfolgreiche Bildungsberatung ist (vgl. Tippelt 1994) und im Zuge der immer komplexer werdenden Aufgabengebiete auch teilweise im Arbeitsalltag von Bildungsberatungspraktikern abgedeckt werden muss. Außerdem ist Marketing auch ein Teil des Aufgabenfeldes der Leitung einer Beratungseinrichtung und dieses Einsatzgebiet einer Führungsposition in feldspezifischen Einrichtungen wird in vielen der untersuchten Qualifikationen aufgeführt.

Insgesamt stark fokussiert werden die Inhalte, welche auf die Ausbildung der Kompetenz der professionellen Haltung und des ethischen Verhaltens (S3) abzielen. Im Gegensatz zu den Ergebnissen von de Cuvrys Untersuchung 2009 (siehe Kapitel 4.1) wird aktuell die Fähigkeit zur Reflexion des beraterischen Handelns stark in den Mittelpunkt der Beraterausbildungen gerückt, wenn nicht gar als zentraler Teil der Beraterkompetenz gefördert (wie an der Fachhochschule Münster). Geleistet wird dies u.a. über Methoden der Intervention- und Supervision in den Studiengängen, sowie Reflexionsberichte oder Portfolios über praktische Beratungsanwendungen (Praktika, Berufstätigkeit).



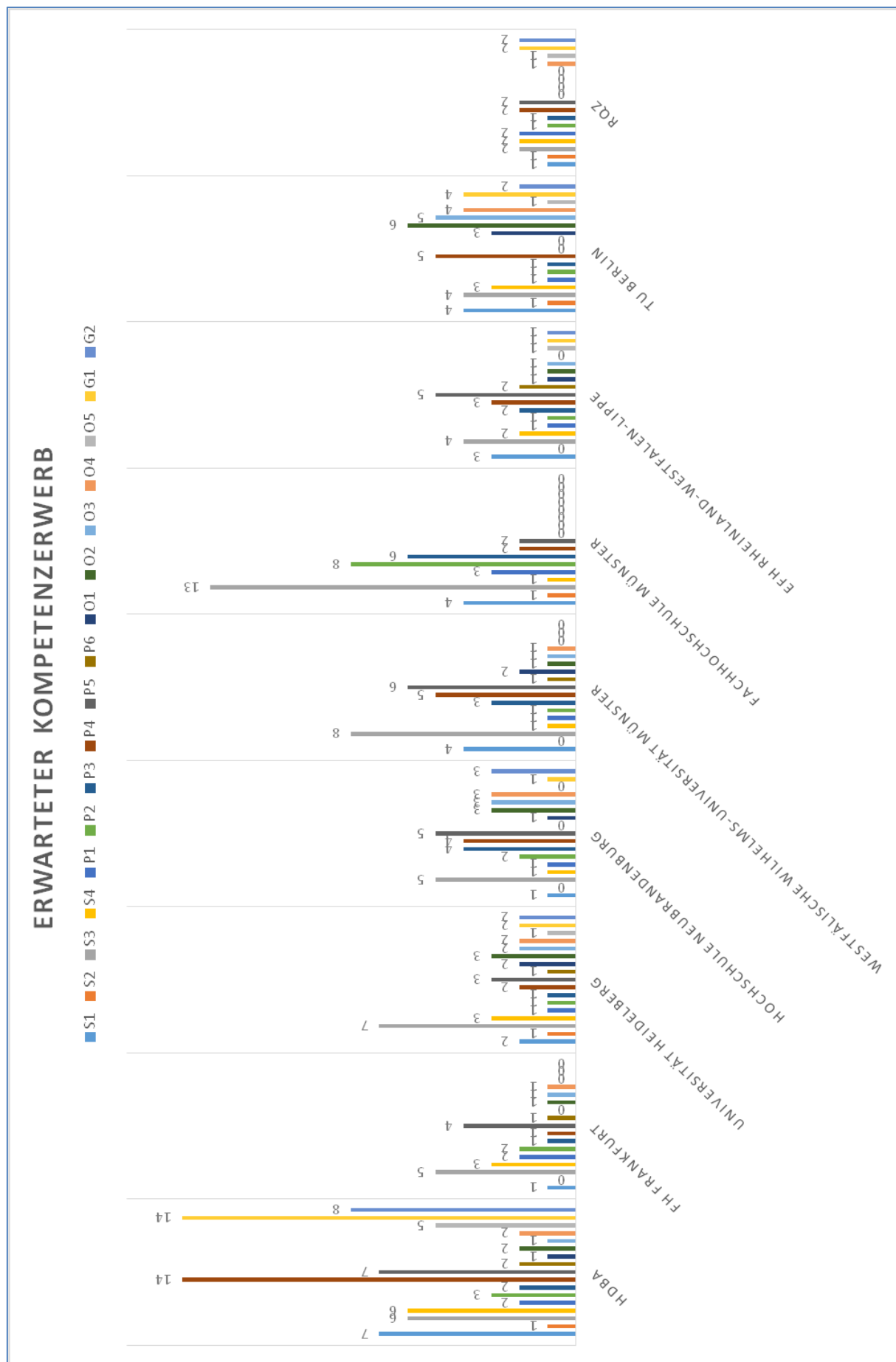


Abb. 3: Darstellung des erwarteten Kompetenzerwerbs (Quelle: Eigene Darstellung)

### *Prozessbezogene Kompetenzen (P)*

Aufgeteilt in *Schaffen stabiler Rahmenbedingungen und struktureller Sicherheit* (P1), *Schaffen einer tragfähigen Beziehung und emotionaler Sicherheit* (P2), *Klären der Anliegen und Vereinbaren eines Kontraktes* (P3) sowie *Klären der Situation und Ziele* (P4), *Identifizieren und Stärken innerer und äußerer Ressourcen* (P5) und *Erarbeiten von Lösungs- bzw. Handlungsperspektiven* (P6) ist die Vermittlung von kognitiven Ressourcen in Hinblick auf die Kompetenzgruppe der prozessbezogenen Kompetenzen am durchgängigsten und fast ohne Ausnahme über die Studiengänge hinweg vertreten. Die Ausnahme bildet das Angebot des forschungsbasierten Masterstudienganges der Technischen Universität Berlin, welche in diesem Studiengang die Kompetenzentwicklung im Bereich P5 und P6 lt. Modulbeschreibung nicht explizit fördert, was in Hinblick auf dessen Schwerpunkt eher auf Forschung als auf Praxis erklärt werden könnte. Die Gestaltung von Beratungsprozessen in direkter Interaktion von Ratsuchendem und Beratenden, die den Kern dieser Kompetenzgruppe bildet, wird anscheinend von allen Anbietern als essenziell für die Beraterprofession angesehen und dementsprechend stark fokussiert.

Bemerkenswert ist hier die relativ starke Ausprägung der Kompetenzen P4 und P5. Im Speziellen betrifft das die kognitiven Ressourcen der Kenntnis von Diversität und deren Einfluss auf Bildung, Beruf und Beschäftigung, sowie einschlägiger institutioneller und gesellschaftlicher Systeme und rechtlicher Regelungen (P4) und die kognitiven Ressourcen der Kenntnis von Diagnostik, Verhaltenstheorien und pädagogischer Psychologie (P5).

### *Organisationsbezogene Kompetenzen (O)*

Im Hinblick auf die Kompetenzgruppe der organisationsbezogenen Kompetenzen, bestehend aus *Mitgestalten und Umsetzen des organisationalen Leitbildes* (O1), *(Weiter-)Entwickeln und Umsetzen formaler Organisationsstrukturen und –prozesse* (O2), *Mitgestalten und Leben der Organisationskultur* (O3), sowie *Nachhaltiges Sichern und effizientes Nutzen der Ressourcen* (O4) und *Kooperation mit fachlichem und überfachlichem Umfeld* (O5) unterscheiden sich die Angebote teilweise stark. Nur an drei Hochschulen werden alle diesbezüglichen Kompetenzen gefördert (HdBA, Universität Heidelberg und TU Berlin). Gar nicht im Blick hat das Angebot der FH Münster den Bereich der organisationsbezogenen Kompetenzen. Auch das Programm der Regionalen Qualifizierungszentren (RQZ) deckt nur einen geringen Teil der kognitiven Ressourcenbildung in diesem Bereich ab.

### *Gesellschaftsbezogene Kompetenzen (G)*

Die Kompetenzgruppe der gesellschaftsbezogenen Kompetenzen, aufgeteilt in die beiden Kompetenzen *Berücksichtigen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen* (G1) und *Berücksichtigen gesellschaftlicher Ziele* (G2), ist die im Vergleich am wenigsten vertretene unter den Qualifizierungen. Gleich drei Angebote thematisieren die gesellschaftliche Dimension von Beratung laut ihren Modulbeschreibungen gar nicht (FH Frankfurt, Universität Münster, FH Münster). Hier unterscheidet sich das Ergebnis der Analyse von den Erkenntnissen der Projektgruppe um Schiersmann, welche mit ihrer Untersuchung der Qualifikationsangebote eine Abdeckung aller Ebenen des Beratungsmodells feststellte, wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung (vgl. 2008, S. 115).

### *Fazit Analyse*

Auf das Kompetenzprofil des Projektteams um Schiersmann bezogen, wird, bis auf die gesellschaftsbezogene Ebene, jede Kompetenzgruppe in allen Modulbeschreibungen der untersuchten Qualifikationen abgedeckt, wenn auch in unterschiedlicher Fokussierung. Eine komplette Übereinstimmung mit dem Kompetenzprofil findet nur bei den Studiengängen der HdBA und der Universität Heidelberg statt (Detailanalyse dieser beiden Resultate siehe folgendes Kapitel). Es fällt auf, dass drei Angebote gesellschaftsbezogene, kognitive Ressourcen in ihren Modulbeschreibungen überhaupt nicht thematisieren. Das mögliche Fehlen der Feldspezifik der Qualifikationen im Bereich der Bildung und Arbeitswelt kommt als Erklärung für die Vernachlässigung der gesellschaftlichen Ebene nicht in Betracht, da sowohl der Studiengang der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, „Beratung in Weiterbildung, Bildung und Beruf“ feldspezifisch angelegt ist, als auch der Studiengang „Beratung in der Arbeitswelt – Coaching und Supervision“ der Frankfurt University of Applied Sciences (FH Frankfurt). Es lässt vermuten, dass die gesellschaftliche Ebene, welche genauso in den Beratungsprozess einfließt und diesen beeinflusst, in diesen Fällen (noch) nicht in den Fokus des Beratungsverständnisses gerückt ist.

Auf der Ebene der einzelnen Kompetenzen sind die kognitiven Ressourcen zu den prozessbezogenen Kompetenzen lückenlos bei allen Anbietern vertreten und decken somit die Basis zur Entwicklung der Kompetenzen für die direkte Interaktion mit dem/r Ratsuchenden ab. Diese starke Gewichtung könnte man auf die Traditionslinie der Beratung zurückführen, welche aus

der Psychologie stammt und aus denen sich die weitverbreiteten persönlichkeitsbezogenen Beratungsmodelle, wie der klientenzentrierte oder ressourcenorientierte Beratungsansatz, abgeleitet haben. Die systemumfassenden Kompetenzen werden, bis auf die Wissensbasis der marketing- und öffentlichkeitsarbeitsrelevanten Themen bei vier Angeboten, umfassend in den Curricula gefördert. Hauptsächlich der organisationale sowie fast im gleichen Maße der gesellschaftliche Kontext ist im überwiegenden Teil der untersuchten akademischen Ausbildungen lückenhaft vertreten oder spielt nur teilweise eine Rolle. Dies könnte auch eine Konsequenz aus der starken Gewichtung der Vermittlung der prozessbezogenen Kompetenzen sein, die den anderen Ebenen der Beratung weniger Kapazitäten lässt. Das Hauptaugenmerk der Anbieter im Gesamtvergleich in Bezug auf den erwarteten Kompetenzerwerb liegt im Einzelkompetenzbereich, im Gegensatz zu den von de Cuvry als zu schwach ausgebildet bemängelte Reflexionskompetenzen von Beratenden (s. Kap. 4.1), aktuell sehr stark auf der Selbstreflexion unter Anwendung von Intervention und Supervision als Teil des Curriculums.

#### 4.2.5 Detailanalysen ausgewählter Qualifikationen

Für die Detailanalyse wurden zwei Studiengänge mit auffälliger Verteilung (HdBA & FH Münster), einer mit ausgeglichener Verteilung (Universität Heidelberg) des erwarteten Kompetenzerwerbes laut Diagramm (Abb. 3) und der Sonderfall der Regionalen Qualifizierungszentren ausgewählt. Dafür wurde pro Bildungsträger ein Diagramm erstellt, welches die spezifische Verteilung der Kompetenzvermittlung abbildet. Die folgenden Analysen werden ausgehend vom Konzept des jeweiligen Studiengangs auf die einzelnen Kompetenzgruppen eingehen und Erklärungsversuche für die Verteilung des erwarteten Kompetenzerwerbes geben.

*Master of Arts „Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft“ an der Universität Heidelberg*

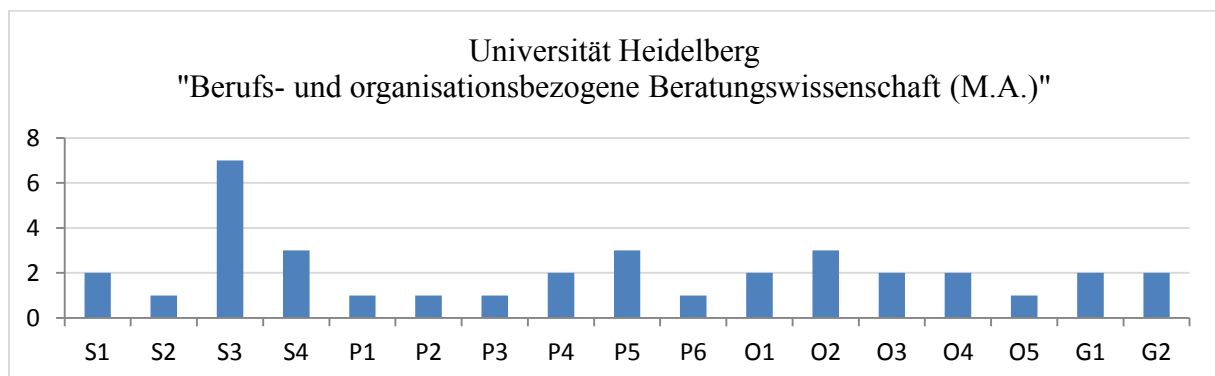


Abb. 4: Überblick erwarteter Kompetenzerwerb des Angebotes der Universität Heidelberg

Der Autorin des hier zur Anwendung gebrachten Kompetenzprofils für Beratende, Christiane Schiersmann, unterliegt die wissenschaftliche Leitung dieses seit 2006 angebotenen Masterstudiengangs. Dessen Curriculum diene u.a. als Grundlage für die Erarbeitung der kognitiven Ressourcen im Kompetenzprofil (vgl. Schiersmann/Weber 2013, S. 288) und könnte in dieser Hinsicht als Ausgangspunkt oder vielleicht sogar als Referenz für eine umfassende BeraterInnenausbildung im Sinne des systemischen Kontextmodells von Beratung gesehen werden.

Mit einem zeitlichen Aufwand von fünf Semestern und der Vergabe von 120 Leistungspunkten, sowie Gesamtkosten von € 9,950 befindet sich dieser berufsbegleitende Masterstudiengang im Durchschnitt. Ein abgeschlossenes, grundständiges Studium und mindestens ein Jahr einschlägige Berufspraxis in Verbindung mit einem persönlichen Auswahlgespräch gelten als Zugangsvoraussetzungen. Mit den Schwerpunkten Berufs-, (Weiter)Bildungs- und Organisationsberatung wendet sich die Qualifizierung explizit an Berufstätige im Bereich Personen- und Organisationsberatung für das Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung.

Die Kompetenzvermittlung durch den Studiengang deckt erwartungsgemäß alle systemischen Ebenen, sowie Kompetenzgruppen und auch jede einzelne Kompetenz des Kompetenzprofils ab und bietet somit eine ganzheitliche und feldspezifische Beratendenausbildung. Mit einem Schwerpunkt auf das „Zeigen einer professionellen Haltung und eines ethischen Verhaltens“ (S3) verweist der Studiengang auf die Bedeutsamkeit der Kenntnis von Ethikstandards, der Entwicklung eines beraterischen Selbstverständnisses, sowie des Beherrschens von Selbstreflexionstechniken.

*Bachelor of Arts „Beschäftigungsorientierte Beratung und Fallmanagement“ an der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit*

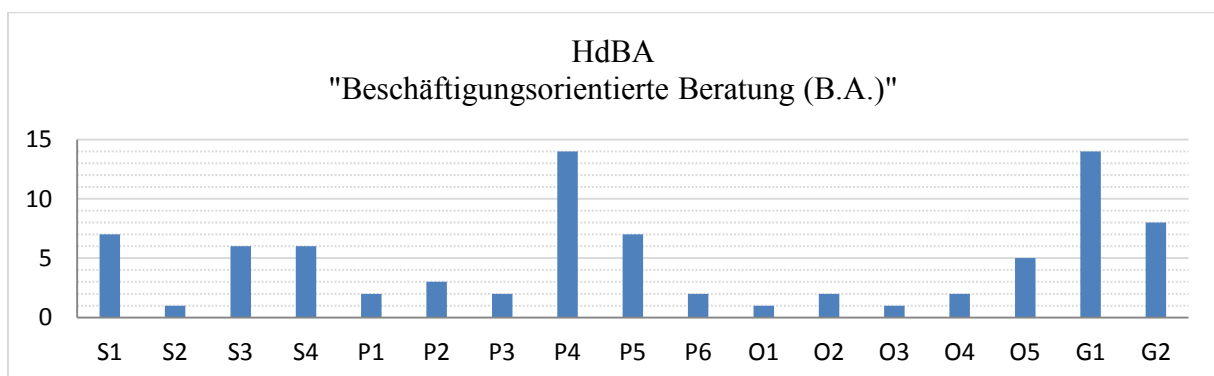


Abb. 5: Überblick erwarteter Kompetenzerwerb des Angebotes der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit

Der 2006 akkreditierte Bachelorstudiengang in Vollzeit, der aus dem bereits 1972 gegründeten Studiengang der Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Zusammenarbeit mit der Universität Mannheim hervorgegangen ist, bietet mit seinen beiden Standorten Mannheim und Schwerin die älteste deutsche, akademische Ausbildung im Bereich Bildungsberatung an. Als eine von nur zwei Vollzeitstudiengängen in dieser Analyse (neben der Hochschule Neubrandenburg) und eine von nur zwei grundständigen Studiengängen (neben der Fliehdner Fachhochschule Düsseldorf) wird diese Qualifikation ohne Studiengebühren angeboten und darüber hinaus eine Ausbildungsvergütung gezahlt. Die formale Zugangsvoraussetzung ist dementsprechend die Hochschulzugangsberechtigung oder ein anerkanntes Äquivalent. Strukturiert in neun Trimester handelt es sich um ein duales Studium mit Ausbildungsvertrag zwischen Studierenden und der Bundesagentur für Arbeit (BA), welches mit Ausbildungsphasen an der Fachhochschule einerseits (fünf Präsenztrimester) und an einer örtlichen Agentur für Arbeit andererseits (vier Praktikumstrimester) weit mehr Praktikumsphasen als in den anderen Studiengängen vorsieht.

Die Studierenden können zwischen den beiden im Titel aufgeführten Studienschwerpunkten wählen. In die Analyse (Abb. 3 und Abb. 5) flossen jedoch ausschließlich die Daten aus dem Studienschwerpunkt „Beschäftigungsorientierte Beratung“ ein.

Eine feldspezifische Ausrichtung auf den Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung wird durch die Studienfelder: „Public Management“, „Arbeitgeberorientierte Arbeitsförderung“, „Beratung“, „Arbeitnehmerintegration“ und „Soziale Sicherung“ gewährleistet.

Im Abgleich mit dem hier zugrunde liegenden Kompetenzprofil lässt sich feststellen, dass die HdBA einen umfassenden Kompetenzerwerb ermöglicht, der nach Schiersmann und dem Projektteam einem professionellen Beratungshandeln zugrunde liegen sollte. Da die BA aus diesem Studiengang ihren BeraterInnennachwuchs rekrutiert, welcher die Aufgabe hat, die staatliche Arbeitsmarktpolitik umzusetzen, vermittelt die HdBA nicht nur wirtschafts-, sozial und rechtswissenschaftliche Inhalte, sondern spezielles Wissen in Arbeitsmarktpolitik und arbeitsmarktbezogenen Dienstleistungen. Dies erklärt den Kompetenzschwerpunkt auf der gesellschaftlichen Ebene durch die „Berücksichtigung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen“ (G1) und „Berücksichtigung gesellschaftlicher Ziele“ (G2). Ein weiterer Schwerpunkt zeigt sich in der Vermittlung von kognitiven Ressourcen in Bezug auf die Beratungssystemebene im speziellen das „Klären der Situation und Ziele“ (P4), was auch dem Auftrag der Vermittlung in Arbeitsstellen und der damit einhergehenden Passung von individuellen Wünschen und Voraussetzungen des Ratsuchenden mit den Arbeitsmarktbedingungen geschuldet ist.

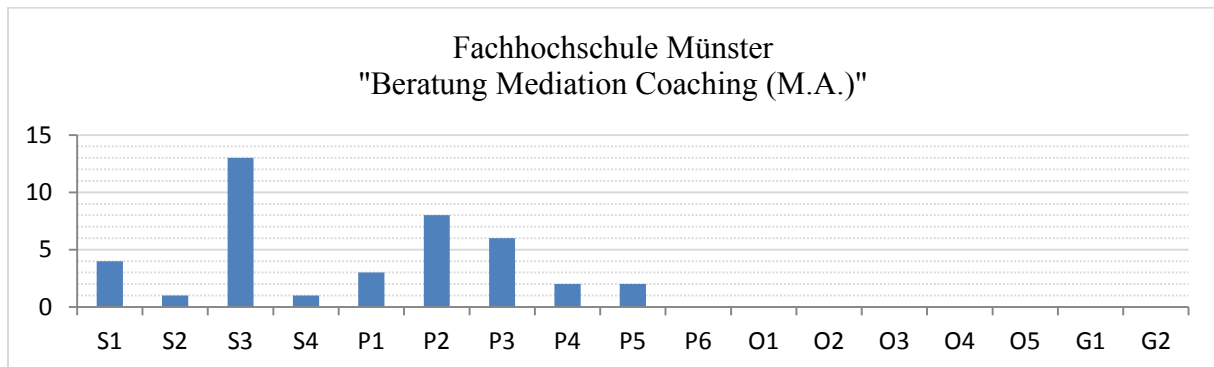


Abb. 6: Überblick erwarteter Kompetenzerwerb des Angebotes der Fachhochschule Münster

Zum Sommersemester 2014 startete dieser berufsbegleitende Masterstudiengang, welcher mit einer Dauer von fünf Semestern und dem Erhalt von 120 Leistungspunkten im Durchschnitt der Qualifikationen liegt. Die Auswahl der Studienanfänger erfolgt über die Abschlussnote des ersten Hochschulabschlusses, ein persönliches Auswahlgespräch und die Voraussetzung von mindestens drei Jahren Praxiserfahrung im psychosozialen Kontext. Mit einem Kostenfaktor von € 9.260 bewegt sich die Gebühr für das gesamte Studium im Mittelfeld der berufsbegleitenden Angebote.

Inhaltlich wird der Fokus auf die Integration der Formate Beratung, Mediation und Coaching gelegt. Verortet im Fachbereich Sozialwesen an der Fachhochschule Münster steht die Ausbildung innerhalb der psychosozialen Handlungsfelder und speziell die Professionalisierung von psychosozialen Fachkräften im Mittelpunkt des Studienganges. Das soll durch die Förderung einer klientenzentrierten und ethischen Beraterhaltung aber vor allem durch umfangreiche Selbsterfahrung und Selbstreflexion in Verbindung mit einem Methodenkanon, welcher alle drei Formate abdeckt, erreicht werden.

Diese inhaltlichen Schwerpunkte bestätigt auch die Grafik der Verteilung des Kompetenzerwerbs, die eine starke Ausprägung der Kompetenz „Zeigen einer professionellen Haltung und eines ethischen Verhaltens“ (S3) und einen Schwerpunkt auf den Beratungsprozess im speziellen auf das „Schaffen einer tragfähigen Beziehung“ (P2) aufweist (siehe Abbildung 6). Insgesamt wird die Ebene des Beratungssystems gut durch den Studiengang abgedeckt, nur dass Inhalte für das „Erarbeiten von Lösungs- und Handlungsperspektiven“ (P6) vernachlässigt zu werden scheinen.

Auffällig ist das Fehlen der Ebenen Organisation und Gesellschaft, welches damit zusammenhängen könnte, dass der Studiengang inhaltlich nicht feldspezifisch auf Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung ausgerichtet ist, sondern allgemein auf die Beratertätigkeit mit Fokus auf psychosoziale Handlungsfelder. Die beratungsprozessbezogenen sowie die systemumfassenden Kompetenzen werden offensichtlich von den Studiengangverantwortlichen als am bedeutsamsten für eine Ausbildung zum Berater, Mediator und Coach im psychosozialen Handlungsfeld gesehen. Das weist darauf hin, dass die klassischen Beratungsmodelle, welche sich auf die Persönlichkeitseigenschaften der Ratsuchenden beziehen (wie. z.B. klientenzentrierte oder ressourcenorientierte Beratungsmodelle) hier die Vorlage gebildet haben könnten. Nach Nestmann u.a. wird professionelles psychosoziales Handeln als „Orientierungshilfe bei der Klärung individueller Probleme [...]“ gesehen, „die aus sozialen Anforderungen entstehen und den persönlichen intimen Bereich der Person betreffen“ (2004, S. 100). Diese Konzentration auf den persönlichen Bereich spiegelt sich in der Vernachlässigung der Ebenen Gesellschaft und Organisation und im Fokus auf die Beratungsprozessebene wider. Diese Ausprägung der Kompetenzverteilung führt allerdings dazu, dass eine umfassende Ausbildung im Sinne des Kompetenzprofils des Projektteams um Schiersmann hier nicht gegeben ist und Absolventen im Falle einer Ausrichtung auf den Bildungsberatungsbereich zusätzlich Ressourcen (zeitlich und finanziell) investieren müssten, um sich mit den organisationalen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Feldes vertraut zu machen.

#### *Kontaktstudium „Bildungsberatung & Kompetenzentwicklung“ des Verbundes regionaler Qualifizierungszentren*

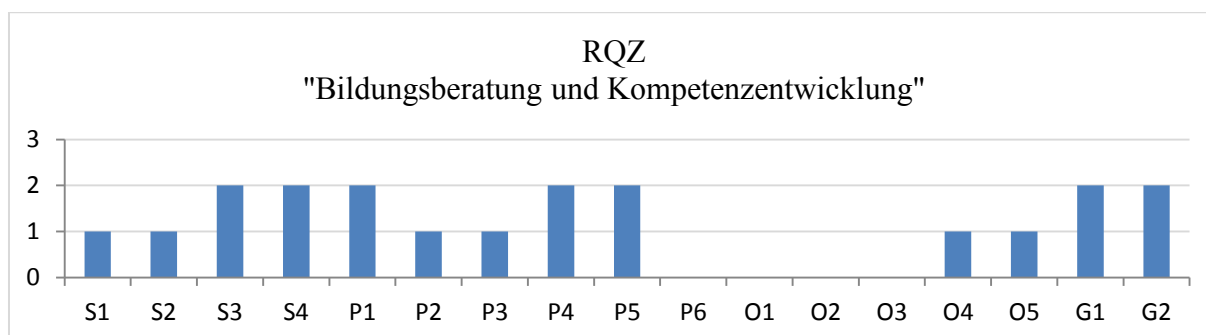


Abb. 7: Überblick erwarteter Kompetenzerwerb des Angebotes der regionalen Qualifizierungszentren

Diese fünfmonatige Basisqualifizierung für Bildungsberatende wurde 2006 im Rahmen des Bundesprogrammes „Lernende Regionen“ gegründet, um die Professionalisierung der regio-



nen Bildungsberatung in Deutschland zu fördern und wird mittlerweile in acht Regionen Deutschlands mit den gleichen Inhalten (bis auf RQZ Schleswig-Holstein, siehe weiter unten) angeboten. Mit diesem überregionalen Angebot der Beratendenqualifikation wird der in Kapitel 4.2.2 thematisierten Problematik der ungleichmäßigen räumlichen Verteilung der Qualifikationsangebote entgegengewirkt, sodass damit auch die Bundesländer Rheinland Pfalz, Hamburg, Bremen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern und Niedersachsen abgedeckt werden.

Koordiniert wird das Netzwerk vom Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität in Mainz und wird von den Hochschulpartnern der einzelnen Standorte wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Zusätzlich zur Basisqualifizierung werden Fachmodule zu aktuell relevanten Themen angeboten.

Von allen untersuchten Qualifikationen ist diese die einzige, welche keinen Hochschulabschluss oder Äquivalent für die Teilnahme verlangt. Ausschließlich für das qualifizierte Abschlusszertifikat, welches nach der Teilnahme an allen fünf Modulen und der Erstellung einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit ausgestellt wird, benötigen die TeilnehmerInnen einen ersten Hochschulabschluss (oder alternativ einen Nachweis über eine bereits erworbene berufliche Eignung). Als generelle Zugangsvoraussetzung sollten die Teilnehmenden die Möglichkeit nachweisen, Beratungen durchführen zu können und spricht deswegen als Zielgruppe Personen an, welche Beratungsaufgaben im Feld von Bildung und Beruf inne haben und diese professionalisieren möchten. Zusätzlich kann durch die Teilnahme das Zertifikat zum/r ProfilPASSberaterIn erworben werden. Mit dem Erwerb von im Vergleich nur fünfzehn Leistungspunkten bieten die RQZ eine modularisierte Basisqualifizierung an, welche einmal im Monat drei Tage Präsenzseminar und so einen überschaubaren Zeitraum umfasst und mit € 1,450-1,950 für die Gesamtqualifizierung eine erschwingliche Bildungsmaßnahme im Vergleich zu den anderen berufsbegleitenden Angeboten bietet.

So wie es auch im vorliegenden Kompetenzprofil angelegt ist, zielt diese Qualifizierung implizit auf die Vernetzung der Beratertätigkeit mit anderen Aufgabenbereichen im beratenden Umfeld ab. Bestehend aus den fünf Modulen „Gestaltung des Beratungsprozesses I und II“, „Rahmenbedingungen professioneller Beratung“, „Lebenslanges Lernen: Herausforderungen und Themenfelder“ und „Kompetenzerfassung und –messung“ decken die regionalen Qualifizierungszentren das gesamte Spektrum des systemischen Kontextmodells ab, was hinsichtlich des geringen Umfangs von 15 erreichbaren Leistungspunkten eine hohe Anerkennung verdient. Jedoch fällt auch hier eine Lücke in der organisationalen Ebene auf, speziell in den Bereichen des Leitbildes, der Organisationsstrukturen und -prozesse, sowie der Or-

ganisationskultur. Eine Begründung könnte sein, dass hier vielleicht davon ausgegangen wird, dass der Großteil der AbsolventInnen als selbstständige bzw. freiberufliche BeraterInnen tätig sein wird und dementsprechend keinen eigenen institutionellen bzw. organisationalen Hintergrund hätte. Jedoch sind Kompetenzen im organisationalen Bereich im Hinblick auf den/die Ratsuchende/n im Beratungsprozess bedeutsam, fehlen jedoch den AbsolventInnen hier. Dies trifft allerdings nicht für die RQZ Schleswig-Holstein zu, da dort die Qualifikation als einzige unter dem Namen „Bildungs- und Qualifizierungsberatung in Unternehmen“ auf den Organisationskontext spezialisiert ist und damit alle Kompetenzen der organisationalen Ebene fördert.

## 5. *Fazit und Ausblick*

### *Fazit*

Dass die Qualifizierungslandschaft für BeraterInnen in Deutschland eine starke Heterogenität aufweist, ist spätestens seit den Untersuchungen von Ertelt, Freide, Cuvry und Schiersmann zwischen 2006 und 2009 bekannt. Mit Fokus auf die akademische Ausbildung, die international immer stärker verbreitet ist, hat diese Untersuchung im Bereich der formalen Aspekte gezeigt, dass gerade im zeitlichen und dem Umfang der Leistungspunkte der größte Unterschied zwischen den einzelnen Angeboten in Deutschland besteht. Strukturell kann eine Mehrheit von modularisierten und berufsbegleitenden Masterstudiengängen von nur zwei Bachelor und drei Vollzeitstudiengängen unterschieden werden. Im Zusammenhang mit den Zugangsvoraussetzungen ist festzustellen, dass ein grundständiges Studium sowie eine einschlägige Praxiserfahrung von mindestens zwei bis drei Jahren erforderlich sind, um für einen Masterstudienplatz in Erwägung gezogen zu werden. Die teilweise mehrjährige Berufserfahrung ist zwar als Zugangsvoraussetzung für die Reflexion der Studieninhalte und somit für den Kompetenzerwerb förderlich, jedoch setzt die Bedingung der Berufserfahrung einerseits voraus, dass nach dem ersten Studienabschluss die Möglichkeit besteht, für mehrere Jahre in den Beruf einsteigen zu können und impliziert andererseits, dass man in der Zeit bis zur akademischen Qualifizierung eigentlich nicht für eine ganzheitliche und kompetente Beratungsleistung ausgebildet ist. Die Frage ist deswegen, ob es nicht der Anspruch sein sollte, *vor* dem Einstieg in das Berufsfeld der Beratung, eine professionelle Qualifikation zu gewährleisten und in Verbindung mit integrierten Praxisphasen innerhalb eines Vollzeitstudiums, die nötigen Reflexions- und Anwendungsmöglichkeiten sicherzustellen. Hier scheint das Ausbildungsmodell des dualen Studiums, wie es die HdBA anbietet, obwohl es älter als alle anderen hier vorgestellten Qualifikationen ist, ein zukunftsweisendes Konzept zu sein. So könnte gleich im Anschluss an einen ersten akademischen Abschluss ein feldspezifisches, konsekutives Vollzeitstudium auf Masterniveau angetreten werden. Dies würde auch die Studienzeit verkürzen, da ein Vollzeitmasterstudium sich in der Regel nur über vier Semester erstreckt. In diesem Fall wäre eine finanzielle Förderung über das Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) bis zu einem Alter von 35 Jahren (elternunabhängig) für die Teilnehmer möglich. Auch wenn die anbietenden Institutionen auf Fördermöglichkeiten des Landes oder des Bundes (z.B. Bildungschecks, Bildungsprämie, etc.) hinweisen, so sind die Studiengänge mit Durchschnittsgebühren von ca. € 10,000 kostenintensiv und damit nicht für die breite Bevöl-

kerung zugänglich. Auffällig ist, dass in nur fünf Bundesländern Angebote zur akademischen Qualifizierung von Berufsberatenden existieren. Der Verbund der Regionalen Qualifizierungszentren deckt zwar einen Großteil der akademisch nicht ausbildenden Bundesländer ab, jedoch gibt es im Saarland und in Bayern kein entsprechend qualifizierendes Angebot und auch keines der RQZ, welches eine umfassende und fundierte wissenschaftliche Ausbildung nach dem Kompetenzprofil des Projektteams um Schiersmann leisten kann. Somit beschränkt auch die ungleichmäßige und enge räumliche Verteilung der Angebote den TeilnehmerInnenkreis auf wenige Ballungsgebiete in Deutschland. Im Hinblick auf den internationalen Trend zur Hochschulausbildung und des weiter ansteigenden Bedarfs an qualifiziertem Beratungspersonal im Bereich Bildung, Beruf und Beschäftigung ist mit dieser engen räumlichen Verteilung der Bildungsstandorte noch keine ausreichende Grundlage für ein abdeckendes Qualifizierungsnetzwerk gegeben.

Eine Transparenz für die potenziellen TeilnehmerInnen über die Qualifikationslandschaft anhand der Modulbeschreibungen der einzelnen Studiengänge ist nur ungenügend gegeben. Die Heterogenität in Qualität und Quantität der Darstellungen der Studiengangsinhalte lassen es schwer zu, einen Vergleich abzubilden. Da im Zeitalter der Digitalisierung die Informationsbeschaffung hauptsächlich über das Internet und somit über Webseiteninformationen erfolgt, ist zu bemerken, dass die untersuchten Bildungsanbieter zum Teil verstärkten Bedarf haben, ihr inhaltliches Angebot für potenzielle Studierende transparenter und vereinzelt überhaupt zugänglich zu machen. Eine Vereinheitlichung der inhaltlichen Angaben im Sinne des kompetenzorientierten Lernens könnte zu einer besseren Vergleichbarkeit und Transparenz für Interessenten beitragen. Sicher ist das Angebot der persönlichen Beratung in allen Studiengängen hervorgehoben. Es ist dennoch vorstellbar, dass unzureichende Detailgenauigkeit in Hinblick auf den Erstkontakt mit der Webseite bei so mancher/m potenziellen TeilnehmerIn zu einer Entscheidung gegen den Studiengang führen könnte, noch bevor er oder sie das Angebot der persönlichen Beratung in Anspruch nehmen würde.

Noch 2008 wurde von Schiersmann et al. die inhaltliche Abdeckung aller Ebenen des systemischen Kontextmodells durch die vorherrschenden Qualifizierungen in Deutschland für Bildungsberatende festgestellt. Auch wenn die Kompetenzen für den Beratungsprozess selbst und die systemübergreifenden Kompetenzen sehr umfassend behandelt werden, so konnte mit der Analyse in dieser Arbeit jedoch festgestellt werden, dass die Förderung gesellschaftsbezogener Kompetenzen auch bei explizit auf den Bildungsberatungsbereich bezogenen Qualifikationen zum Teil stark vernachlässigt wird. Auch Teile der organisationalen Kompetenzen

finden keine Beachtung innerhalb der Curricula. Nur durch zwei Studiengänge in Deutschland können die Grundlagen zur Ausbildung aller Kompetenzen des vom Projektteam um Schiersmann erstellten Kompetenzprofils gelegt werden. Die akademische Qualifizierungssituation in Deutschland ist demnach für Bildungsberatende noch nicht auf einem Stand, der eine umfassende Ausbildung im Sinne der drei Ebenen des systemischen Beratungsmodells und des Kompetenzprofils gewährleisten kann.

Die Folgen dieser Situation wirken sich auf den drei Ebenen der AbsolventInnen, der Anbieter und der Gesellschaft aus. Diese teilweise unvollständigen Ausbildungen erfordern für die Absolventen, sollten Sie im Feld der Bildungs- und Berufsberatung tätig werden wollen, zu einem späteren Zeitpunkt Investitionen (zeitlich und/oder finanziell), um fehlende Kompetenzen zu kompensieren, sei es um die Voraussetzung für eine Tätigkeit zu erfüllen oder als Arbeitsplatz bezogenes Lernen. Als Folgen für die Qualifikationsanbieter bedeutet es, dass eine Veränderung der Studieninhalte nötig wird, damit die AbsolventInnen die Voraussetzungen erhalten, die modernen Anforderungen an Beratung im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung umfassend und adäquat bewältigen können. Auch wenn Feider (2007) erklärte, dass kein/e Ratsuchende/r mehr auf unausgebildetes Beratungspersonal zurückgreifen müsse, so zeigt sich doch, dass eine qualifizierte Beratendenausbildung anhand des Kompetenzprofils der Projektgruppe um Schiersmann keinesfalls durchgängig in Deutschland gegeben ist. Weder mit den fachlichen noch mit den formalen Aspekten der Ausbildungen sind ausreichende Grundlagen für eine transparente und barrierefreie Qualifikationslandschaft für InteressentInnen und PraktikerInnen gelegt. Mit dieser Arbeit ist es jedoch gelungen, einen Beitrag zur Transparenz der akademischen Qualifikationslandschaft für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Deutschland zu leisten und mit einem Überblick über die formalen und kompetenzbezogenen Aspekte der Angebote eine Orientierung für Interessenten an diesem Ausbildungsweg zu geben.

### *Ausblick*

Auch wenn das Kompetenzprofil mit den vier Ebenen eine umfassende Ausbildung von Kompetenzen im Blick hat, wird in Zukunft die Beratung zur Anerkennung von im Ausland erworbener Kompetenzen lt. Gnahn (2012) eine große Rolle spielen. In diesem Sinne wäre zu überlegen, ob dementsprechende Inhalte Teil des Kompetenzprofils für Beratende werden sollten.

Interessant wäre zu untersuchen, wie und ob das Kompetenzprofil, welches bereits seit einigen Jahren bekannt ist, bereits in Ausbildungsinstitutionen angekommen ist und es Pläne gibt, das Curriculum dahingehend einer Neu-Akkreditierung zu unterziehen.

Auch die Frage danach, ob Beratungsanbieter bei der Suche nach Beratungsfachkräften explizit darauf achten, wo die Ausbildung gemacht wurde und ob sich dort an das Kompetenzprofil gehalten wurde, ist spannend, da dieses Kompetenzprofil auch für die Personalauswahl als Referenz dienen soll. In dieser Hinsicht ist natürlich auch die Frage nach der Effektivität der Qualifizierungen auf Hochschulebene interessant. Inwiefern macht sich die teilweise kostspielige Ausbildung auf dem Arbeitsmarkt bezahlt? Hier wäre eine Überprüfung, inwieweit sich diese Studiengänge und ihre Abschlusszertifikate auf dem Arbeitsmarkt bewähren, sinnvoll.

Ein großes zu erforschendes Thema gilt der tatsächlichen Kompetenzen, über welche die AbsolventInnen eines umfassend ausbildenden Studienganges verfügen. Doch daran wird innerhalb der nächsten Phase des Projektes Beratungsqualität („Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung – Implementierungsstrategien und wissenschaftliche Fundierung“) an Möglichkeiten der performanzorientierten Erfassung von Kompetenzen auf Grundlage des Kompetenzprofils gearbeitet werden.

## 6. Literaturverzeichnis

- Arnold, Rolf (2001): Kompetenz. In: Rolf Arnold, Sigrid Nolda und Ekkehard Nuissl (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn Obb.: Klinkhardt, S. 176.
- Arnold, Rolf; Gieseke, Wiltrud; Zeuner, Christine (Hg.) (2009): Theorie - Empirie - Reflexion. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 60).
- Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard (Hg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn Obb.: Klinkhardt.
- Bamberger, Günter G. (2010): Lösungsorientierte Beratung. Praxishandbuch. 4., vollst. überarb. Aufl: Beltz.
- Bergmann, Bärbel (Hg.) (1996): Kompetenzentwicklung 96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, New York: Waxmann (Kompetenzentwicklung, Bd. 1).
- CEDEFOP - Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (2010): Professionalisierung der Laufbahnberatung. Praxiskompetenz und Qualifikationswege in Europa. Luxembourg: Publications Office (CEDEFOP panorama, 174).
- Chomsky, Noam (1973): Aspekte der Syntax-Theorie. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 42).
- Cuvry, Andrea de (2009): „Beraten lernen“. Zur Ausbildung der Beratenden in der Bildungsberatung - eine Standortbestimmung für die personenbezogenen [personenbezogene] Beratung. In: Rolf Arnold, Wiltrud Gieseke und Christine Zeuner (Hg.): Theorie - Empirie - Reflexion. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 60), S. 69–89.
- Eckert, Thomas; Hippel, Aiga von; Pietraß, Manuela; Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.) (2011): Bildung der Generationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Egetenmeyer, Regina; Käßlinger, Bernd (2011): Professionalisation and quality management: struggles, boundaries and bridges between two approaches. In: *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 2, 2011 (1), S. 21–35. Online verfügbar unter [http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384\\_rela.2000-7426.201121/rela0058/10.3384rela.2000-7426.rela0058.pdf](http://www.rela.ep.liu.se/issues/10.3384_rela.2000-7426.201121/rela0058/10.3384rela.2000-7426.rela0058.pdf), zuletzt geprüft am 10.12.2014.
- Erpenbeck, John; Heyse, Volker (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Bärbel Bergmann (Hg.): Kompetenzentwicklung 96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung. Münster, New York: Waxmann (Kompetenzentwicklung, Bd. 1), S. 15–152.
- Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ertelt, Bernd-Joachim (2006): Berufsberatung und beraterische Kompetenzen in europäischer Dimension. Überarbeitetes Manuskript des Vortrags im Rahmen der Ringvorlesung am 13. April 2005, Universität Dresden. Online verfügbar unter [http://mevoc.net/publik/VortragsmanuskriptDresden\(korr%20\)%202005.pdf](http://mevoc.net/publik/VortragsmanuskriptDresden(korr%20)%202005.pdf), zuletzt geprüft am 29.09.2014.

Ertelt, Bernd-Joachim (2007): Wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung zur Berufsberatung im internationalen Vergleich. In: *Report: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 30, S. 20–32. Online verfügbar unter [www.die-bonn.de/doks/ertelt0701.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/ertelt0701.pdf), zuletzt geprüft am 30.11.2014.

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen. SEK(2000) 1832. Brüssel (30.100.2000). Online verfügbar unter [www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00\\_01.pdf](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/EU00_01.pdf), zuletzt geprüft am 30.11.2014.

Europäische Kommission (2005): Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. SEK 957. Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Brüssel. Online verfügbar unter [www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/consultation\\_eqf\\_de.pdf](http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/consultation_eqf_de.pdf), zuletzt geprüft am 30.11.2014.

Europäische Kommission (2008): Der europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Luxemburg. Online verfügbar unter [www.eubildungspolitik.de/uploads/dokumente\\_instrumente/2008\\_kom\\_eqr\\_broschuere.pdf](http://www.eubildungspolitik.de/uploads/dokumente_instrumente/2008_kom_eqr_broschuere.pdf), zuletzt geprüft am 30.11.2014.

Feider, Cornelia (2007): Wo und wie wird man Weiterbildungsberater/-in? In: *Der pädagogische Blick* 15 (1), S. 27–35.

Gieseke, Wiltrud; Opelt, Karin (2004): Weiterbildungsberatung II. Studienbrief. Universität Kaiserslautern. Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung.

Gillen, Julia; Dehnbostel, Peter (2005): Kompetenzentwicklung in vernetzten Lernstrukturen. Konzepte arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann (KomNetz).

Gnahn, Dieter (2010): Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente. 2. aktualisierte und überarb. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann (Studientexte für Erwachsenenbildung).

Gnahn, Dieter (2012): Umsetzungsbarrieren und Umsetzungswege - Weiterbildungsberatung zwischen Wertschätzung und Unterfinanzierung. In: *Guidance Dialogue. Umsetzungsstrategien für Weiterbildungsberatung*. EU Konferenz Guidance Dialogue 2011 in Weimar, Bd. 3. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Wien (3), S. 4–10. Online verfügbar unter [www.forum-bera-tung.de/cms/upload/Vorhaben\\_dritter/Guidance\\_Dialogue\\_Umsetzungsstrategien\\_Weiterbildungsberatung\\_Handreichung\\_3.pdf](http://www.forum-bera-tung.de/cms/upload/Vorhaben_dritter/Guidance_Dialogue_Umsetzungsstrategien_Weiterbildungsberatung_Handreichung_3.pdf), zuletzt geprüft am 30.09.2014.

Jung, Eberhard (2010): Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München: Oldenbourg.

Klieme, Eckhard et al. (Hg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. BMBF (Bildungsforschung, 1).

Lattke, Susanne; Sgier, Irena (2012): Von Kompetenzprofilen und Qualifikationsrahmen. Ansätze zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Europa. In: Irena Sgier und Susanne Lattke (Hg.): *Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa*. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7–13.

Nationales Forum in Bildung Beratung und Beschäftigung (nfb) (Hg.) (2014): Professionell beraten: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Bielefeld. Online verfügbar unter [https://www.wbv.de/openaccess/artikel/shop/detail/name/\\_/0/1/6004445w/nb/0/category/854.html](https://www.wbv.de/openaccess/artikel/shop/detail/name/_/0/1/6004445w/nb/0/category/854.html), zuletzt geprüft am 03.01.2015.



Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Hg.) (2004): Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. Tübingen: Dgvt-Verl.

nfb/Forschungsgruppe Beratungsqualität an der Universität Heidelberg (2011): Beratungsqualität in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Qualitätsmerkmale guter Beratung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2011.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2004): Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. Paris. Online verfügbar unter <http://www.sourceoecd.org/9264105646>, zuletzt geprüft am 11.09.2014.

OECD - Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Paris. Online verfügbar unter [www.oecd.org/pisa/35693281.pdf](http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf), zuletzt geprüft am 26.10.2014.

OECD/EU (2004): Career Guidance. A handbook for Policy Makers. Paris.

Rat der Europäischen Union (2004): Entwurf einer Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten über den Ausbau der Politiken, Systeme und Praktiken auf dem Gebiet der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Brüssel.

Rogers, Carl R.; Dorfman, Elaine; Nosbüsch, Erika (2012): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. 19. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verl (Fischer Geist und Psyche, 42175).

Sauer-Schiffer, Ursula (Hg.) (2004): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Münster u.a.: Waxmann (Beiträge zur Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung, 1).

Sauer-Schiffer, Ursula (2004): Die Handlungskompetenz Beratung. Herausforderungen für Pädagoginnen und Pädagogen in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung. In: Ursula Sauer-Schiffer (Hg.): Bildung und Beratung. Beratungskompetenz als neue Herausforderung für Weiterbildung und außerschulische Jugendbildung? Münster u.a.: Waxmann (Beiträge zur Beratung in der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung, 1), S. 275–289.

Schiersmann, Christiane (2009): Beratung im Kontext lebenslangen Lernens. In: Rudolf Tippelt und Aiga von Hippel (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 747–770.

Schiersmann, Christiane (2011): Beratung im Kontext von Lebenslangem Lernen und Life Design - ein Generationen übergreifendes Konzept. In: Thomas Eckert, Aiga von Hippel, Manuela Pietraß und Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): Bildung der Generationen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S. 427–439.

Schiersmann, Christiane (2013): Beratung im Feld Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: Christiane Schiersmann und Peter Weber (Hg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25–32.

Schiersmann, Christiane; Bachmann, Miriam; Dauner, Alexander; Weber, Peter (2008): Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Schiersmann, Christiane; Remmele, Heide (2004): Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, 38).

Schiersmann, Christiane; Weber, Peter (Hg.) (2013): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: Bertelsmann.

Schiersmann, Christiane; Weber, Peter; Petersen, Crina-Maria (2013a): Kompetenz als Kern von Professionalität. In: Christiane Schiersmann und Peter Weber (Hg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzepts. Bielefeld: Bertelsmann, S. 195–222.

Schiersmann, Christiane; Weber, Peter; Petersen, Crina-Maria (2013b): Kompetenzprofil und Kompetenzerfassung für Beratende - am Beispiel des Feldes Bildung, Beruf und Beschäftigung. In: *Positionen. Beiträge zur Beratung in der Arbeitswelt* (2), S. 2–8

Schlüter, Anne (Hg.) (2010): Bildungsberatung. Eine Einführung für Studierende. Opladen u.a.: Budrich.

Sgier, Irena; Lattke, Susanne (Hg.) (2012): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Staudt, Erich; Kriesemann, Bernd; Muschik, Claus (2003): IAI-Scorecard of Competence. In: John Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (Hg.): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 160–168.

Steiner, Karin; Poschalko, Andrea (2011): Kompetent in Bildungs- und Berufsberatung. Eine exemplarische Synopse nationaler und internationaler Aktivitäten zur Kompetenzentwicklung von Bildungs- und BerufsberaterInnen. Arbeitsmarktservice Österreich. Wien (AMS-Report, 78).

Strauch, Anne; Pätzold, Henning (2012): Professionalisierung mit Profil? Theoretische und empirische Entwicklungen von Kompetenzrahmen und -profilen in der Weiterbildungsprofessionalisierung im Kontext der Europäischen Union. In: Irena Sgier und Susanne Lattke (Hg.): Professionalisierungsstrategien der Erwachsenenbildung in Europa. Entwicklungen und Ergebnisse aus Forschungsprojekten. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 67–86.

Sultana, Ronald G. (2004): Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung. Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des Cedefop. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Cedefop panorama series, 102).

Sultana, Ronald G. (2009): Competence and competence frameworks in career guidance. complex and contested concepts. In: *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 9 (1), S. 15–30. DOI: 10.1007/s10775-008-9148-6.

Tippelt, Rudolf (1994): Erwachsenenbildung im sozialen Wandel. In: *Pädagogische Rundschau* 48, S. 459–472.

Tippelt, Rudolf; Hippel, Aiga von (Hg.) (2009): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Weber, Peter; Katsarov, Johannes.; Schiersmann, Christiane; Pukelis K.; Thomsen, Rie (2012): NICE Tuning Framework. In: Christiane Schiersmann, Bernd-Joachim Ertelt und Johannes Katsarov (Hg.): NICE Handbook for the Academic Training of Career Guidance and Counselling Professionals. Heidelberg: Heidelberg University, S. 27–39.

Wirth, Werner; Lauf, Edmund (2001): Inhaltsanalyse. Perspektiven, Probleme, Potentiale.  
Köln: Halem.

## **7.     *Abbildungsverzeichnis***

	Seite
Abbildung 1: Systemisches Kontextmodell von Beratung	9
Abbildung 2: Kompetenzprofil für Beratende in Bildung, Beruf und Beschäftigung	16
Abbildung 3: Darstellung des erwarteten Kompetenzerwerbs	31
Abbildung 4: Überblick über erwarteten Kompetenzerwerb des Angebotes der Universität Heidelberg	34
Abbildung 5: Überblick über erwarteten Kompetenzerwerb des Angebotes der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit	35
Abbildung 6: Überblick über erwarteten Kompetenzerwerb des Angebotes der Fachhochschule Münster	37
Abbildung 7: Überblick über erwarteten Kompetenzerwerb des Angebotes der regionalen Qualifizierungszentren	

**8. Verzeichnis Internetseiten der Qualifikationsanbieter (Zugriff  
29.09.2014)**

Hochschule der Bundesagentur für Arbeit	<a href="http://www.hdba.de/studium/studieninteressierte/studiengaenge/">http://www.hdba.de/studium/studieninteressierte/studiengaenge/</a>
Fliedner Fachhochschule Düsseldorf	<a href="http://www.fliedner-fachhochschule.de/studiengaenge/10-beratung-im-gesundheits-sozial-und-bildungswesen-b-a">http://www.fliedner-fachhochschule.de/studiengaenge/10-beratung-im-gesundheits-sozial-und-bildungswesen-b-a</a>
Frankfurt University of Applied Sciences	<a href="http://www.macs-frankfurt-university.de/">http://www.macs-frankfurt-university.de/</a>
Universität Bielefeld	<a href="http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag7/masterstudiengang/">http://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag7/masterstudiengang/</a>
Universität Heidelberg	<a href="http://www.beratungswissenschaft.de">http://www.beratungswissenschaft.de</a>
Hochschule Neubrandenburg	<a href="https://www.hs-nb.de/studiengang-ber-ma/">https://www.hs-nb.de/studiengang-ber-ma/</a>
Westfälische Wilhelms-Universität Münster	<a href="http://www.weiterbildung.uni-muenster.de/master-beratung">http://www.weiterbildung.uni-muenster.de/master-beratung</a>
Fachhochschule Münster	<a href="https://www.fh-muenster.de/fb10/studiengaenge/ma_beratung_mediation_coaching.php">https://www.fh-muenster.de/fb10/studiengaenge/ma_beratung_mediation_coaching.php</a>
Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe Bochum	<a href="http://www.efh-bochum.de/weiterbildung/weiterbildung.html">http://www.efh-bochum.de/weiterbildung/weiterbildung.html</a>
Technische Universität Berlin	<a href="https://www.tu-berlin.de/fakultaet_i/menue/studium_und_lehre/studiengaenge/masterstudiengang_bildungswissenschaft_-_organisation_und_beratung/">https://www.tu-berlin.de/fakultaet_i/menue/studium_und_lehre/studiengaenge/masterstudiengang_bildungswissenschaft_-_organisation_und_beratung/</a>
Verbund Regionale Qualifizierungszentren	<a href="http://www.bildungsberatung-verbund.de/">http://www.bildungsberatung-verbund.de/</a>

## 9. Anhänge

### Anhang 1: Übersicht zu akademischen Qualifikationsmöglichkeiten in Bereich der Bildungsberatung in Deutschland (Quelle: Eigene Darstellung)

Titel und Abschluss	Anbieter & Ort	Zugangs- voraussetzungen	Inhalt/Schwerpunkte	Zielgruppe	Umfang	Kosten
B.A. Beschäftigungs-orientierte Beratung und Fallmanagement	Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Mannheim	HZB oder Äquivalent	<ul style="list-style-type: none"> <li>Public Management</li> <li>Arbeitgeberorientierte Arbeitsförderung</li> <li>Beratung</li> <li>Arbeitnehmer-integration</li> <li>Soziale Sicherung</li> </ul>	Personen mit Interesse am Arbeitsmarkt	<ul style="list-style-type: none"> <li>6 Semester Vollzeit</li> <li>180 ECTS Punkte</li> </ul>	keine (es wird Ausbildungsvergütung gezahlt)
B.A. Beratung im Gesundheits-, Sozial- und Bildungswesen	Fliedner Fachhochschule Düsseldorf	<ul style="list-style-type: none"> <li>HZB</li> <li>dreijährige einschlägige Berufsausbildung</li> <li>3 Jahre einschlägige Berufserfahrung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Beratung bei Konflikt, Krisen, beruflichen und privaten Entscheidungen</li> <li>Beratung von Menschen mit Behinderung, ältere Menschen, Familien, Jugendliche</li> <li>Praxisreflexion im Beratungsprozess</li> <li>sozialrechtliche und systemische Rahmenbedingungen</li> </ul>	Berufstätige im Gesundheits-, Sozial- und Bildungswesen	<ul style="list-style-type: none"> <li>7 Semester berufs- begleitend</li> <li>180 ECTS Punkte</li> </ul>	€ 14.700
M.A. Arbeitsmarkt-orientierte Beratung (ab 2015)	Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Mannheim & Schwerin	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grundständiges Studium (3 Jahre)</li> <li>mind. 2 Jahre Berufserfahrung in der Bundesagentur für Arbeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bildung und Beruf</li> <li>Arbeitsmarkt und Arbeitsmarktpolitik</li> <li>Management und Führung</li> <li>Forschungsmethoden</li> </ul>	berufstätige AkademikerInnen im Berufsfeld der arbeitsmarktorientierten Beratung	<ul style="list-style-type: none"> <li>5 Semester berufs- begleitend</li> <li>120 ECTS Punkte</li> </ul>	Keine (wird von der Bundesagentur für Arbeit für seine MitarbeiterInnen übernommen)
M.A. Beratung in der Arbeitswelt – Coaching und Supervision	Frankfurt University of Applied Sciences (FH Frankfurt)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hochschulabschluss (mind. 3 Jahre) oder Eignungsprüfung</li> <li>mind. 3 Jahre Berufserfahrung</li> <li>mind. 10 in Anspruch genommene Beratungssitzungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grundlagen von Beratung/Counseling in der Arbeitswelt</li> <li>Einzelberatung in Arbeitszusammenhängen</li> <li>Beratung von Teams und Gruppen</li> <li>Coaching und Supervision in Organisationen</li> <li>Beratungsforschung</li> <li>wiss. Arbeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>HochschulabsolventInnen mit Berufserfahrung</li> <li>Fach- und Führungskräfte in einschlägigen Berufsfeldern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>6 Semester berufs- begleitend</li> <li>180 ECTS Punkte</li> </ul>	€ 9.750 zzgl. € 2.800 Lehrcoaching

Titel und Abschluss	Anbieter & Ort	Zugangs- voraussetzungen	Inhalt/Schwerpunkte	Zielgruppe	Umfang	Kosten
M.A. Supervision und Beratung	Universität Bielefeld	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundständiges Studium (3 Jahre)</li> <li>• 3jährige einschlägige Berufspraxis</li> <li>• Teilnahme an Supervision, Beratung, Coaching</li> <li>• Fort- und Weiterbildungen in Psychologie, Soziologie &amp; Pädagogik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• methodische, reflexive &amp; prozessbezogene Kompetenzen</li> <li>• interaktionale &amp; kommunikative Kompetenzen</li> <li>• wiss. Forschungsmethoden</li> <li>• Diskurstraditionen</li> <li>• berufsbezogener Beratung</li> <li>• Diagnoseinstrumente und Analysemethoden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufstätige/ Berufserfahrene mit einschlägigen Zusatzqualifikationen</li> <li>• Betriebswirte &amp; Wirtschaftswissenschaftler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6 Semester berufs- begleitend</li> <li>• 120 ECTS Punkte</li> </ul>	€ 11.800 zzgl. Kosten für Lehrsupervision
M.A. Berufs- und organisationsbezogene Beratungswissenschaft	Universität Heidelberg	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundständiges Studium (3 Jahre)</li> <li>• mind. 1 Jahr einschlägige Berufserfahrung</li> <li>• Auswahlgespräch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• personenbezogene Beratung</li> <li>• Organisationsbezogene Beratung</li> <li>• innovative Konzepte lebensbegleitender Beratung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufstätige mit Beratungsaufgaben</li> <li>• für zukünftige Aufgaben in Personalentwicklung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 Semester berufs- begleitend</li> <li>• 120 ECTS Punkte</li> </ul>	€ 9.950
M.A. Beratung	Hochschule Neubrandenburg University of Applied Sciences	einschlägiger Abschluss (Bachelor/Diplom) mit Gesamtnote von mind. 2,5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vertiefung &amp; interdisziplinäre Erweiterung der Beratungsgrundkenntnisse</li> <li>• Grundlagen und Praxisfelder der Beratung</li> <li>• Beratungstheorien und Anwendungsfelder</li> <li>• Beratungssituationen</li> <li>• Forschungsmethoden</li> </ul>	Absolventen einschlägiger Bachelor- oder Diplomstudiengänge	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 Semester Vollzeit</li> <li>• 120 ECTS Punkte</li> </ul>	Semesterbeitrag (€ 53,00)
M.A. Beratung in Weiterbildung, Bildung und Beruf	Westfälische Wilhelms-Universität Münster	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abschluss einschlägiges Grundstudium (3 Jahre)</li> <li>• mindestens 2 Jahre einschlägige Tätigkeit</li> <li>• Motivations-schreiben</li> <li>• Auswahlgespräch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beratungsdiagnostik und Methodik</li> <li>• Konzepte und Beratungstheorien</li> <li>• Persönlichkeitscoaching</li> <li>• Gestaltung von Beratungsgesprächen</li> <li>• Lehrberatung</li> <li>• Intervention</li> <li>• Beratungstechniken und -methoden</li> <li>• Lernberatung</li> </ul>	Führungskräfte des (Weiter-) Bildungsbereiches, (Weiter-) Bildungspersonal, Bildungsplaner und -manager, Lehrer, Personalberater mit erstem Hochschulabschluss und einschlägiger Berufserfahrung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 Semester berufs- begleitend</li> <li>• 90 ECTS Punkte</li> </ul>	€ 10.900

Titel und Abschluss	Anbieter & Ort	Zugangs- voraussetzungen	Inhalt/Schwerpunkte	Zielgruppe	Umfang	Kosten
M.A. Beratung Mediation Coaching	Fachhochschule Münster	<ul style="list-style-type: none"> <li>• einschlägiger Bachelorabschluss (3 Jahre) mit mind. Gesamtnote 2,3</li> <li>• mind. 3 Jahre einschlägige Berufspraxis</li> <li>• Auswahlgespräch</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• psychosoziale Problemlösung, interpersonale Konfliktlösung, berufliche und private Zielgerichtetheit</li> <li>• Techniken/Tools und Vermittlung von Kommunikationsgrundlagen</li> <li>• Ethische Beratungshaltung</li> <li>• Grenzen der Beratung</li> <li>• Evaluation von Praxiskonzepten &amp; -methoden</li> </ul>	Tätige aus psychosozialen Handlungsfeldern	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 Semester berufs- begleitend</li> <li>• 120 ECTS Punkte</li> </ul>	€ 9.260
M.A. Personenzentrierte Beratung (Master of Counselling)	Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen- Lippe Bochum (EFH) & Gesellschaft für Personenzentrierte Psychotherapie und Beratung (GwG)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundstudium (3 Jahre)</li> <li>• mindestens einjährige einschlägige Berufstätigkeit</li> <li>• Möglichkeit zur Beratung nachweisen</li> <li>• Teilnahme an Informations- und Beratungsseminar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Standards der European Association of Counselling (EAC)</li> <li>• Prozessorientierung</li> <li>• Theorien von Beratungswissenschaft</li> <li>• Personenzentrierte Einzelberatung</li> <li>• Beratung von Paaren, Familie und Gruppen</li> <li>• Personenzentrierte Beratung in Organisationen und Institutionen</li> </ul>	Fachkräfte aller Berufsbereiche mit Möglichkeit eigener Beratungstätigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 Semester berufs- begleitend</li> <li>• 120 ECTS Punkte</li> </ul>	€ 9.900 zzgl. Kosten für Lehrberatung
M.A. Bildungswissenschaft – Organisation und Beratung	Technische Universität Berlin (TU Berlin)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bachelorabschluss oder Äquivalent</li> <li>• Kenntnisse in Methoden der empirischen Sozialforschung und SPSS</li> <li>• Zulassungs-beschränkt</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fragen der empirischen Bildungsforschung</li> <li>• Prinzipien der Planung, Steuerung und Evaluation in Hinblick auf Bildungsorganisationen</li> <li>• - individuelle und organisationale Lern- und Bildungsprozesse</li> </ul>	Personen mit erstem Hochschulabschluss aus einschlägigen Themenbereichen mit Interesse an Bildungsforschung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 4 Semester vollzeit</li> <li>• 120 ECTS Punkte</li> </ul>	Semesterbeitrag (€ 290,37)



Titel und Abschluss	Anbieter & Ort	Zugangs- voraussetzungen	Inhalt/Schwerpunkte	Zielgruppe	Umfang	Kosten
Bildungsberatung und Kompetenzentwicklung Hochschulzertifikat	Regionales Qualifizierungs- zentrum (RQZ) Mainz, Leipzig, Region Dessau-Berlin- Brandenburg-Jena, Region Neumünster- Hamburg, Bremen, Braunschweig	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nachweis eines Praxisfeldes in der Bildungsberatung</li> <li>Abschluss Hochschulstudium für Erwerb des qualifizierten Abschlusszertifikats über gesamtes Kontaktstudium</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestaltung des Beratungsprozesses</li> <li>Rahmenbedingungen professioneller Beratung</li> <li>Herausforderungen und Themenfelder lebenslangen Lernens</li> <li>Kompetenzerfassung und -messung</li> </ul>	Personen mit Beratungsaufgaben in Feldern der Bildungsberatung	<ul style="list-style-type: none"> <li>5 Monate berufs- begleitend</li> <li>15 ECTS Punkte</li> </ul>	€ 1450 - € 1950 (je nach Standort) zzgl. € 210 - € 265 Betreuung Abschlussarbeit

## Anhang 2: Ausführliche Darstellung Kompetenzprofil für Beratende (Quelle: Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung e.V. (nfb) (Hg.) 2014)

### Kompetenz S1

Kompetenzindikatoren	<b>Beratende</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. richten ihr Handeln an den individuellen Bedürfnissen und jeweiligen Anliegen der Ratsuchenden aus;</li> <li>12. respektieren die vielfältigen Besonderheiten der Ratsuchenden in Bezug auf ethnische und kulturelle Zugehörigkeit, sozioökonomischen Status, Geschlecht und Alter;</li> <li>13. thematisieren in der Beratung, wenn die Interessen der Ratsuchenden in einem Spannungsverhältnis zu dem organisationalen/gesellschaftlichen Beratungsauftrag stehen;</li> <li>14. berücksichtigen in ihrem Beratungshandeln biografische Gegebenheiten sowie individuelle Ressourcen und Restriktionen, die sich aus dem jeweiligen sozialen Umfeld der Ratsuchenden ergeben;</li> <li>15. unterstützen die Ratsuchenden mit dem Ziel, deren Selbstorganisationsfähigkeit zu stärken.</li> </ol>
Kognitive Ressourcen	<b>Beratende kennen</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>R1. lebensphasenbedingte Entwicklungsprozesse (z. B. Persönlichkeits-, Laufbahnentwicklungs-, Berufswahltheorien, Lebensweltmodelle);</li> <li>R2. biografische Übergänge bzw. Umbrüche im Bildungs- und Beschäftigungssystem (z. B. Schul-, Berufsausbildung, Berufswechsel, Wiedereinstieg, Kündigung, Ruhestand);</li> <li>R3. sozioökonomische und kulturspezifische Unterschiede (Diversität);</li> <li>R4. Ansätze zur Förderung der Selbstorganisation/-wirksamkeit.</li> </ol>

### Kompetenz S4

Kompetenzindikatoren	<b>Beratende</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. orientieren ihr Handeln an anerkannten Qualitätsstandards für Beratung;</li> <li>12. setzen die Qualitätsstandards hinsichtlich des jeweiligen Arbeitsauftrags in konkrete Handlungsschritte um;</li> <li>13. beteiligen sich regelmäßig bei der Planung, Umsetzung und Dokumentation der Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsaktivitäten;</li> <li>14. setzen sich regelmäßig mit den Qualitätsstandards auseinander und wirken an deren fortlaufender Entwicklung mit;</li> <li>15. machen die Ergebnisse der Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsaktivitäten transparent;</li> <li>16. wirken an Evaluationen von Beratungsprozessen mit und berücksichtigen die Ergebnisse von Evaluationen für die Weiterentwicklung des Beratungsangebots.</li> </ol>
Kognitive Ressourcen	<b>Beratende kennen</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>R1. Konzepte zur Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung;</li> <li>R2. Evaluationsmethoden sowie weitere sozialwissenschaftliche Methoden zur Erhebung und Auswertung der Qualität von Beratungsprozessen.</li> </ol>

### Kompetenz S2

Kompetenzindikatoren	<b>Beratende</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. machen Zielsetzungen, Inhalte und Struktur des Beratungsangebotes bekannt und für alle Zielgruppen leicht zugänglich;</li> <li>12. veranschaulichen ihre Beratungsangebote in verständlicher Form mit allen wesentlichen Kriterien (z. B. Beratungsform, Erreichbarkeit, Standards, Qualitätssicherung) gegenüber allen relevanten Akteursgruppen (z. B. Ratsuchenden, Kooperations- und Netzwerkpartnern, politischen Akteuren).</li> </ol>
Kognitive Ressourcen	<b>Beratende kennen</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>R1. Marketingstrategien sowie Konzepte für Öffentlichkeitsarbeit;</li> <li>R2. Formate und Medien zur öffentlichen Bekanntmachung der Beratungsangebote (z. B. Flyer, Broschüren, Plakate).</li> </ol>

### Kompetenz S3

Kompetenzindikatoren	<b>Beratende</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>11. orientieren ihr Handeln und Verhalten an ethischen Prinzipien und machen diese transparent und erlebbar;</li> <li>12. sind sich ihrer Rolle und Funktion bewusst und können das eigene Beraterische Selbstverständnis (z. B. Auftrag, Rolle, Beratungskonzept) überzeugend vertreten und begründen;</li> <li>13. planen Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung und gestalten nachhaltig ihren Weiterbildungsbedarf;</li> <li>14. integrieren Reflexion als immanenten Teil ihres Handelns und zeigen ein Bewusstsein für eigene Fähigkeiten und Grenzen;</li> <li>15. gehen im beruflichen Kontext mit Kritik, Widerständen und Konfliktsituationen konstruktiv um;</li> <li>16. entwickeln professionelle selbstregulative Fähigkeiten im Umgang mit beruflichen Anforderungen.</li> </ol>
Kognitive Ressourcen	<b>Beratende kennen</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>R1. Ethikstandards der Beratung sowie Ansätze zur Professionalität und Professionalisierung;</li> <li>R2. das Beraterische Selbstverständnis bzw. das Beratungskonzept der Beratungsorganisation;</li> <li>R3. Konfliktmanagementstrategien;</li> <li>R4. Reflexionstechniken, um sich auf der Metaebene mit ihrer Rolle/Profession sowie ihrem Beratungshandeln auseinanderzusetzen;</li> <li>R5. Möglichkeiten der Weiterbildung und Methoden der kollegialen Beratung und professionellen Supervision;</li> <li>R6. aktuelle Forschungsergebnisse und professionsbezogene Entwicklungen im Beratungsfeld;</li> <li>R7. Strategien zur Stressbewältigung und Förderung der Selbstwirksamkeit und -motivation.</li> </ol>

## Kompetenz P1

Kompetenzindikatoren	<b>Beratende</b>
	11. sorgen für angenehme, störungsfreie Atmosphäre und beratungsgerechte Räumlichkeiten;
	12. planen den mindestens erforderlichen Zeitrahmen für die Beratung ein;
	13. machen ihre für die Beratung relevanten Aufträge, Rollen bzw. Funktionen transparent;
	14. informieren über die Rahmenbedingungen, unter denen das konkrete Beratungsangebot stattfindet (z. B. Freiwilligkeit, Ergebnisoffenheit, Leistungen, rechtliche Aspekte);
	15. vereinbaren gemeinsam mit den Ratsuchenden eine Vorgehensweise bei der Gestaltung des Beratungsprozesses;
	16. achten darauf, dass der Beratungsprozess formal und inhaltlich für die Ratsuchenden strukturiert und transparent ist;
	17. treffen gemeinsam mit den Ratsuchenden eine Vereinbarung hinsichtlich der schriftlichen Aufzeichnungen während des Beratungsgesprächs;
Kognitive Ressourcen	18. klären die Ratsuchenden über den Umgang mit persönlichen Daten und Informationen (Datenschutz/Vertraulichkeit) auf.
	<b>Beratende kennen</b>
	R1. Voraussetzungen für ein vertrauliches Beratungsetting;
	R2. Methoden zur Strukturierung und Gestaltung von Beratungsgesprächen und -prozessen;
	R3. Methoden des Zeitmanagements;
	R4. Datenschutzrichtlinien und Vertraulichkeitsvereinbarungen.

## Kompetenz P4 - I

Kompetenzindikatoren	<b>Beratende</b>
	11. identifizieren gemeinsam mit den Ratsuchenden deren Sichtweise zu den Anliegen sowie beeinflussenden Faktoren bzw. Ursachen der Problemsituation;
	12. klären, ob es schon vorher andere Anläufe gab, das jeweilige Anliegen zu bearbeiten;
	13. erkunden gemeinsam mit den Ratsuchenden die für die Anliegen relevanten Ziele und Motive;
	14. unterstützen die Ratsuchenden bei der selbstständigen Klärung ihrer Lage sowie Reflexion und (Neu-)Bewertung der Situation (z. B. in Bezug auf eigene Einstellungen, Werte, Fähigkeiten, Ziele);
	15. erarbeiten gemeinsam mit den Ratsuchenden Priorisierungen im Hinblick auf deren Zielsetzungen;
	16. weisen die Ratsuchenden hinsichtlich deren Ziele auf Chancen und Risiken im Zusammenhang mit den institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen sowie auf mögliche Unvereinbarkeiten oder Widersprüche hin.

## Kompetenz P2

Kompetenzindikatoren	<b>Beratende</b>
	11. bringen den Ratsuchenden Respekt und Wertschätzung entgegen;
	12. begegnen den Ratsuchenden mit einer empathischen Grundhaltung;
	13. verhalten sich auf allen Kommunikationsebenen (verbal und nonverbal) kongruent und authentisch in Sinne von Echtheit und Offenheit;
	14. gestalten eine professionelle Balance zwischen Nähe und Distanz gegenüber den Ratsuchenden;
	15. fördern und wecken die Motivation und Eigeninitiative der Ratsuchenden an der gemeinsamen Arbeit.
Kognitive Ressourcen	<b>Beratende kennen</b>
	R1. Ansätze zum Beziehungs- und Vertrauensaufbau (z. B. personenzentrierter Ansatz, Drei-Phasen-Modell des Vertrauensaufbaus);
	R2. kommunikationspsychologische Theorien (z. B. Kommunikationsquadrat, Metakommunikation);
	R3. Gesprächsführungstechniken (z. B. Nachfragen, aktives Zuhören, Reframing);
	R4. motivationspsychologische bzw. emotionspsychologische (anreiztheoretische) Ansätze;
	R5. Moderationstechniken (z. B. Brainstorming, Mindmapping).

## Kompetenz P3

Kompetenzindikatoren	<b>Beratende</b>
	11. leisten eine strukturierte Erfassung des Beratungsbedarfes und schaffen ein gemeinsames Verständnis bezüglich der Anliegen der Ratsuchenden;
	12. nehmen gemeinsam mit den Ratsuchenden eine erste Eingrenzung des Anliegens vor und klären, ob das Beratungsangebot das angemessene Format ist, um das Anliegen zu bearbeiten;
	13. klären gemeinsam mit den Ratsuchenden die Erwartungen an die Beratung und erläutern die Grenzen der Beratung (u. a. bei über das Angebot hinausgehenden Anliegen);
	14. achten darauf, ob sich im Verlauf des Beratungsprozesses die Anliegen und Ziele der Ratsuchenden verändern, und reagieren adäquat darauf, indem sie z. B. einen neuen Kontrakt bzw. Beratungsauftrag vereinbaren;
	15. geben Hinweise auf spezifische Einrichtungen und Angebote, wenn es die besondere Situation der Ratsuchenden erfordert (z. B. Case Management, Suchtberatung);
Kognitive Ressourcen	16. beachten bei Kontrakt-/Auftragsvereinbarungen gesetzliche Vorgaben und ggf. institutionelle Richtlinien.
	<b>Beratende kennen</b>
	R1. theoretische Ansätze und Methoden der Beratung;
	R2. weiterführende, alternative Beratungsdienste oder -angebote;
	R3. gesetzliche Vorgaben und ggf. institutionelle Richtlinien bei Kontrakt- bzw. Auftragsvereinbarungen.

## Kompetenz P4 – II

<b>Kognitive Ressourcen</b>	<b>Beratende kennen</b>
	R1. Methoden zur systematischen Situationsanalyse;
	R2. Methoden der Zielfindung, -definition und -entwicklung;
	R3. den Einfluss von Diversität in Bildung, Beruf und Beschäftigung (z. B. Bildungsbeteiligung, -chancen, Diversität als Ressource);
	R4. institutionelle und gesellschaftsbezogene Systeme, Strukturen, Angebote und Entwicklungen (z. B. Bildungs- und Beschäftigungssystem, Berufsstrukturen, Bildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Fördermöglichkeiten, regionale und überregionale Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt);
	R5. relevante gesetzliche Regelungen in Bildung, Beruf und Beschäftigung (z. B. Arbeitsrecht, Ausbildungsverordnungen).

## Kompetenz P6

<b>Kompetenzindikatoren</b>	<b>Beratende</b>
	11. entwickeln gemeinsam mit den Ratsuchenden auf Basis derer Kompetenzen, Qualifikationen und Ressourcen realistische Lösungsperspektiven und/oder Handlungsmöglichkeiten;
	12. erarbeiten gemeinsam mit den Ratsuchenden Entscheidungskriterien und unterstützen sie in ihren Entscheidungsprozessen;
	13. informieren die Ratsuchenden über Möglichkeiten und Strategien, wie deren Chancen hinsichtlich der Zielerreichung gesteigert bzw. wie mögliche Hindernisse überwunden werden können;
	14. vermitteln den Ratsuchenden bedarfs- und zielgruppengerechte Informationen und/oder geben Hinweise auf selbst zu nutzende Informationsquellen;
	15. bringen Handlungsmöglichkeiten zur Förderung gesellschaftlicher Teilhabe und Gleichstellung in Hinblick auf Alter, Geschlecht, Behinderung, kulturelle und ethnische Herkunft (Inklusion) fall- und situationsangemessen in die Beratung ein;
	16. prüfen unter Berücksichtigung des Beratungsverlaufs sowie der Anliegenklärung, ob weiterführende und/oder externe Beratungen in Anspruch genommen werden sollten;
	17. ziehen zum Abschluss des Beratungsprozesses gemeinsam mit den Ratsuchenden ein Resümee über Verlauf und Ergebnisse der Beratung und besprechen ggf. die anstehenden Aktivitäten der Ratsuchenden.
	<b>Beratende kennen</b>
	R1. Entscheidungstheorien und -modelle;
	R2. Methoden der Informationsbeschaffung und -analyse;
	R3. kontextspezifische Informationsquellen und Datenbanken.

## Kompetenz P5

<b>Kompetenzindikatoren</b>	<b>Beratende</b>
	11. arbeiten gemeinsam mit den Ratsuchenden deren Einstellungen, Gefühle, Motivationen sowie Verhaltensweisen heraus, soweit diese für die Bearbeitung der Anliegen erforderlich sind;
	12. identifizieren gemeinsam mit den Ratsuchenden deren biografische Gegebenheiten sowie deren Kompetenzen und Ressourcen und bringen diese mit dem Anliegen und den Zielen der Ratsuchenden in Verbindung;
	13. identifizieren gemeinsam mit den Ratsuchenden eventuelle Ressourcen sowie Umweltfaktoren, die sich aus dem sozialen und gesellschaftlichen Umfeld der Ratsuchenden ergeben, hinsichtlich der Relevanz für die Zielerreichung und Entscheidungsfindung (z. B. Aspekte des familiären, schulischen, beruflichen, betrieblichen Umfelds);
	14. setzen bei Bedarf und im Einvernehmen mit den Ratsuchenden wissenschaftlich anerkannte und geeignete diagnostische Verfahren zur Kompetenzermittlung und/oder Selbsteinschätzung ein;
	15. interpretieren ggf. auf verständliche Weise die Ergebnisse diagnostischer Verfahren im Dialog mit den Ratsuchenden und integrieren diese in den Beratungsprozess;
	16. unterstützen die Ratsuchenden bei der Stärkung der Selbstwahrnehmung hinsichtlich eigener Potenziale, Kompetenzen und Ressourcen;
	17. geben Hinweise auf Möglichkeiten zur (Weiter-) Entwicklung der eigenen Potenziale, Kompetenzen und Ressourcen.
	<b>Beratende kennen</b>
	R1. Methoden zur Identifizierung und Mobilisierung individueller Ressourcen;
	R2. Verhaltenstheorien sowie Ansätze der pädagogischen Psychologie;
	R3. Ansätze zur (Psycho-)Diagnostik und Kompetenzbilanzierung sowie Instrumente zur Selbsteinschätzung;
	R4. den Ansatz der berufsbiografischen Gestaltungskompetenz und des lebenslangen Lernens (Career Management Skills);
	R5. Lebenswelten und Bedürfnislagen unterschiedlicher Zielgruppen.



## Kompetenz O1

Kompetenzindikatoren	<b>Beratende</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>I1. wirken bei der Formulierung und Weiterentwicklung des Leitbildes mit;</li> <li>I2. beteiligen sich bei der Umsetzung des Leitbildes an Strategien, Beratungskonzepten sowie organisationalen Abläufen;</li> <li>I3. machen der Öffentlichkeit sowie den zentralen Akteuren (z. B. Kooperationspartnern, Bildungsanbietern, Geldgebern) das Leitbild der Organisation transparent;</li> <li>I4. richten ihr Handeln am jeweiligen Leitbild aus.</li> </ul>
Kognitive Ressourcen	<b>Beratende kennen</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>R1. Ansätze zur Leitbildentwicklung und -umsetzung (z. B. Bottom-up-/Top-down-Ansatz; Balanced Scorecard);</li> <li>R2. Theorien und Methoden des strategischen Managements (z. B. marktorientierter/ressourcenbasierter Ansatz);</li> <li>R3. Methoden der formativen und summativen Evaluation (z. B. nutzungs-/ziel-/managementorientierte Evaluation);</li> <li>R4. Instrumente der Öffentlichkeitsarbeit (z. B. Broschüren, Plakate, Tage der offenen Tür).</li> </ul>

## Kompetenz O2

Kompetenzindikatoren	<b>Beratende</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>I1. identifizieren gelebte Strukturen, Funktionen und zentrale Prozesse der Organisation und wirken anhand klar definierter Ziele an deren Weiterentwicklung mit;</li> <li>I2. definieren Schnittstellen im Hinblick auf die Effektivität und Effizienz der Beratungsleistungen sowie unter Berücksichtigung von Interessenlagen der Zielgruppen;</li> <li>I3. legen in Abstimmung mit der Organisationsleitung Strukturen und Funktionen unter den Aspekten der Verantwortung, Rolle, Aufgaben und Kompetenzen fest;</li> <li>I4. setzen die geltenden Organisationsstrukturen und -prozesse in ihrem Handeln um.</li> </ul>
Kognitive Ressourcen	<b>Beratende kennen</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>R1. Konzepte der Organisationsentwicklung;</li> <li>R2. Systematiken der Aufbau- und Ablauforganisation;</li> <li>R3. Methoden zur Gestaltung effizienter Organisationsstrukturen und -prozesse.</li> </ul>

## Kompetenz O3

Kompetenzindikatoren	<b>Beratende</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>I1. beteiligten sich an initiierten Prozessen zur Weiterentwicklung der Organisationskultur;</li> <li>I2. tragen durch kollegiales Verhalten zu einer gelebten Organisationskultur bei;</li> <li>I3. wenden in ihrer externen und internen Kommunikation (z. B. mündlich/schriftlich) die vorgegebenen oder gemeinsam erarbeiteten Regeln an;</li> <li>I4. nehmen Freiräume für selbstbestimmtes beraterisches Handeln und Beteiligungsmöglichkeiten an organisationalen Entscheidungen verantwortlich wahr;</li> <li>I5. stehen in kollegialem Austausch zu Fragen des beraterischen und organisationalen Handelns (z. B. informeller kollegialer Austausch, konstruktives Feedback, Teambesprechungen, Mitarbeitergespräche).</li> </ul>
Kognitive Ressourcen	<b>Beratende kennen</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>R1. Ansatz und Konzept der Organisationskultur;</li> <li>R2. Strategien und Modelle zum Konfliktmanagement;</li> <li>R3. Kommunikations-, Verhaltensrichtlinien sowie Führungsprinzipien der eigenen Organisation.</li> </ul>

## Kompetenz O4

Kompetenzindikatoren	<b>Beratende</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>I1. wirken im Rahmen ihrer Zuständigkeiten an der Budgetierung, Akquise sowie nachhaltigen Sicherung erforderlicher Ressourcen mit;</li> <li>I2. beteiligen sich aktiv an der Ermittlung der Bedarfe in Bezug auf die personelle und materielle Ausstattung;</li> <li>I3. setzen die verfügbaren personellen und materiellen Ressourcen effektiv im Sinne der Ziele der Beratungsangebote ein.</li> </ul>
Kognitive Ressourcen	<b>Beratende kennen</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>R1. Strategien zum Ressourcenmanagement (z. B. Finanzplanung, Controlling, Arbeitszeitmanagement);</li> <li>R2. Marketingstrategien sowie Methoden der Kundenakquise;</li> <li>R3. Informationsquellen zur Beantragung von Sach- und Finanzmitteln.</li> </ul>

## Kompetenz O5

Kompetenzindikatoren	<b>Beratende</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>I1. verschaffen sich ein aktuelles Bild der für sie relevanten Umwelt (z. B. parallele Angebote, andere Anbieter, Ämter, Wirtschaft);</li> <li>I2. entwickeln im Rahmen ihres Verantwortungsbereichs passende Kooperationen und Aktivitäten, die für das Gelingen und die Qualität der Beratung relevant sind;</li> <li>I3. wirken bei dem Aufbau von Beratungsnetzwerken, deren Pflege und Nutzung mit;</li> <li>I4. beteiligen sich an interdisziplinärer Zusammenarbeit sowie in angemessenem Rahmen an wissenschaftlichen und forschungsbezogenen Aktivitäten.</li> </ul>
Kognitive Ressourcen	<b>Beratende kennen</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>R1. Konzepte und Strategien des Netzwerkers;</li> <li>R2. Kooperationsmöglichkeiten sowie relevante Umwelten (z. B. Ansprechpartner bei Ämtern, Bildungsträger, Unternehmen, Ministerien, politische Entscheidungsträger);</li> <li>R3. Netzwerke im Beratungsfeld (Berufsverbände, Agentur für Arbeit, Kammern etc.).</li> </ul>

## Kompetenz G1

Kompetenzindikatoren	<b>Beratende</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>I1. setzen sich mit der Relevanz gesellschaftlicher Rahmenbedingungen bzw. Einflüsse für die (Weiter-)Entwicklung der Beratungsangebote auseinander;</li> <li>I2. beteiligen sich aktiv an der Aufbereitung und Nutzbarmachung von Wissen zu gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Beratung und die Ratsuchenden (z. B. Wissensmanagement);</li> <li>I3. berücksichtigen die für die jeweiligen Anliegen der Ratsuchenden relevanten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (z. B. Arbeitsmarkt, Bildungssystem) (s. P1–P5).</li> </ul>
Kognitive Ressourcen	<b>Beratende kennen</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>R1. relevante gesellschaftsbezogene Wissensbereiche (z. B. Arbeitsmarkt, Wirtschaft, Bildungssystem, Berufskunde, Berufs-, Kompetenz- oder Qualifikationsanforderungen, Fördermöglichkeiten);</li> <li>R2. gesellschaftliche Entwicklungen (z. B. Globalisierung, zunehmende Komplexität, demografischer Wandel, lebenslanges Lernen, Diversität);</li> <li>R3. Datenbanken, Wissensressourcen und Verfahren des Wissensmanagements.</li> </ul>

## Kompetenz G2

Kompetenzindikatoren	<b>Beratende</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>I1. setzen sich mit gesellschaftlich relevanten Zielen für die arbeitsweltliche Beratung auseinander;</li> <li>I2. setzen sich mit den Auswirkungen des Beratungshandelns (und deren Begrenzungen) auf die gesellschaftliche Umwelt auseinander;</li> <li>I3. bringen Erfahrungen und Erkenntnisse aus der Beratung in gesellschaftliche Prozesse (z. B. auf der lokalen Ebene, in Berufsverbänden) ein;</li> <li>I4. wirken in der Organisation daran mit, die für das jeweilige Angebot relevanten Zielsetzungen zu definieren (diese können u. a. als „Outputkriterien“ für die Evaluation genutzt werden);</li> <li>I5. unterstützen die Ratsuchenden dabei, ihre individuellen Ziele in einen sinnvollen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Zielvorstellungen zu bringen (s. P1–P6).</li> </ul>
Kognitive Ressourcen	<b>Beratende kennen</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>R1. die mit Bildungs- und Berufsberatung verbundenen gesellschaftlichen Ziele (z. B. Förderung der Selbstorganisation, gesellschaftlicher Teilhabe, sozialer Inklusion);</li> <li>R2. Ansätze zur Förderung der Selbstorganisationsfähigkeit sowie gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Inklusion;</li> <li>R3. Problemfelder im Bildungs-, Berufs- und Beschäftigungssystem (z. B. Benachteiligung, Beteiligungschancen) sowie Maßnahmen zu deren Bewältigung.</li> </ul>

## Anhang 3: Darstellung eines Codierungsbeispiels

### 3.01 Sozialwissenschaftliche Grundlagen

Studiengang	Arbeitsmarktmanagement Beschäftigungsorientierte Beratung und Fallmanagement	
Rechtskreis	SGB II, SGB III	
Ziele der Lehrveranstaltung (erwartete Lernergebnisse und zu erwerbende Kompetenzen)	<p><i>Fach- und Methodenkompetenzen:</i> Die Studentinnen und Studenten sollen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einen Einblick in sozialwissenschaftliche Vorgehensweisen und Erkenntnisformen erhalten,</li> <li>• Methodische Zugangsmöglichkeiten zur Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse kennen.</li> </ul> <p><i>Soziologischer Teil:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• das spezifische Erkenntnisinteresse der Soziologie an Individuum und Gesellschaft verstehen,</li> <li>• Funktionsweisen der Sozialpolitik verstehen und im Kontext von Arbeitsmarktpolitik einordnen können,</li> <li>• Gender-Aspekte der Sozialpolitik kennen,</li> <li>• Erklärungsansätze zum Verhältnis des Menschen zum Beruf und zur Erwerbsarbeit kennen</li> </ul> <p><i>Psychologischer Teil:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• psychologische Grundlagen menschlichen Verhaltens kennen,</li> <li>• das spezifische Erkenntnisinteresses der Psychologie an Mensch und Person verstehen,</li> <li>• psychologische Grundkonzepte des menschlichen Verhaltens verstehen,</li> <li>• wesentliche personinterne und -externe Verhaltensbedingungen verstehen.</li> </ul> <p><i>Pädagogischer Teil:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erziehung und Bildung als Gegenstandsbereiche der Pädagogik/ Erziehungswissenschaft kennen,</li> <li>• das Verhältnis von Mensch, Beruf und Berufsbildung verstehen,</li> <li>• das Bildungswesen in Deutschland kennen,</li> <li>• Ziele und Strukturen beruflicher Bildung kennen.</li> </ul> <p><i>Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikationsfähigkeit, Situationsgerechtes Auftreten</li> <li>• Interesse, Zeit- und Selbstmanagement, Lernbereitschaft, Leistungsmotivation</li> </ul>	<p>G1</p> <p>S1</p> <p>P5</p> <p>P4</p> <p>G2</p>

Ausschnitt aus der Modulbeschreibung des Studienganges „Beschäftigungsorientierte Beratung“ der Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA)

## **Selbstständigkeitserklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die angefertigte Bachelorarbeit mit dem Titel

„Analyse von akademischen Qualifizierungen von Beratenden in Bildung, Beruf und Beschäftigung in Deutschland: Unterschiede und Gemeinsamkeiten in Bezug auf das Kompetenzprofil von Schiersmann“

selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Literatur und Hilfsmittel angefertigt habe. Quellen wurden von mir als solche kenntlich gemacht.

Berlin, den 12. Januar 2015